

DOCENCIA EN DERECHO Y PROCESO

**hacia un aprendizaje de calidad
en la Universidad**

Dirección

ESTHER PILLADO GONZÁLEZ

Editorial Dykinson

**DOCENCIA EN DERECHO Y PROCESO:
HACIA UN APRENDIZAJE DE CALIDAD
EN LA UNIVERSIDAD**

DOCENCIA EN DERECHO Y PROCESO:
HACIA UN APRENDIZAJE DE CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD

Directora
Esther Pillado González

DYKINSON

© 2017 Autores

Editorial Dykinson
c/ Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid
Tlf. (+34) 91 544 28 46
E-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.com>

Preimpresión: TALLERONCE

ISBN: 978-84-9148-188-1

D.L.: M-11121-2017

SUMARIO

Presentación: <i>Esther Pillado González</i>	11
DOCENCIA Y EVALUACIÓN EN DERECHO	
Juan Manuel Alcoceba Gil La adaptación de la asignatura derecho procesal penal al grado en la Universidad Carlos III de Madrid: un proceso aún inconcluso	17
Cristina Alonso Salgado <i>Role playing</i> , cooperación competitiva y <i>method case</i> en la docencia- aprendizaje del Derecho Procesal	27
Roberto O. Bustillo Bolado Esquemas y materiales básicos para explicar en el grado en derecho el sistema de impugnación de actos jurídicos de las administraciones públicas en España	37
Juan Cámara Ruiz Nuevas herramientas y técnicas para la docencia del derecho	41
Marco Carvalho Gonçalves Novas técnicas na docência em direito	53

Cristina M. A. Dias Experiência de lecionação em Direito em cursos não jurídicos – a lecionação da UC de Direito das Crianças e Jovens ao Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias do Instituto de Educação	61
Teresa Estévez Abeleira Los programas universitarios para mayores: la docencia en Derecho en la Universidad de Vigo	69
M ^a Dolores Fernández Fustes El aprendizaje activo del Derecho Procesal	81
Raquel López Jiménez El aprendizaje como método de adquirir los conocimientos	93
Ángel M. Mariño de Andrés, M. Teresa Martínez Táboas Alumnado con necesidades especiales en el grado en derecho: el reto de la normalización e inclusión	103
Sabela Oubiña Barbolla Docencia y proceso penal: intentando experimentar el proceso	111
Natalia Pérez Rivas La integración de las redes sociales en la enseñanza del Derecho Penal	129
Amparo Rodríguez Damián, Margarita Pino Juste, Arturo Casar Sarasola, Manuel Pérez Cota Análisis y prospectiva de una plataforma e-learning en ciencias jurídicas	137
Mónica Siota Álvarez La evaluación de competencias en las materias “prácticas externas” del Máster Universitario en Abogacía: problemas y retos	151
Helena Soleto Muñoz La enseñanza del derecho procesal a través del método del caso	165

Lurdes Varregoso Mesquita A aprendizagem activa do Direito Processual – reflexão sobre velhos hábitos e novas práticas	179
Lurdes Varregoso Mesquita, Diana Leiras Acção executiva e metodologia aplicada – demonstração de caso	191
GÉNERO Y DERECHO	
Almudena Bergareche Gros Derecho Constitucional y género	205
María Castro Corredoira Aproximación al fenómeno de la violencia de género a través de las novelas como recurso didáctico	217
Natalia Pérez Rivas, Fernando Vázquez-Portomeñe Seijas La formación en género en derecho penal: el cine como recurso didáctico	229
Pablo Riquelme Vázquez Cuestiones controvertidas de la docencia en el ámbito del derecho constitucional: la perspectiva de género y el principio de transversalidad . . .	241
CINE Y DERECHO	
Cristina Alonso Salgado <i>Storytelling</i> y cine extranjero en la explicación del sistema de justicia penal español	257
Maria Clara Calheiros Direito e Cinema. Breve reflexão a partir da experiência da docência ao 1.º ano do curso de Direito	265
Fernando Vázquez-Portomeñe Seijas, María Castro Corredoira El cine como opción pedagógica en la enseñanza del derecho penal	275

FORMACIÓN DEL JURISTA

Amaya Arnáiz Serrano

El jurista del siglo XXI y la Universidad del siglo pasado: ¿realidades irreconciliables? 289

Emiliano Carretero Morales

La formación del abogado del siglo XXI 309

Anna Fiodorova

El cambio del perfil del alumno y su influencia a la enseñanza superior ... 323

Mercedes Llorente Sánchez-Arjona

La enseñanza del derecho en el marco Bolonia: reflexiones en base a las distintas tradiciones jurídicas 337

Autores 357

Índice general 361

PRESENTACIÓN

Como es bien conocido por todos, el Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un enorme cambio en la configuración de nuestras titulaciones, con una oferta académica basada ahora en Grados, Másteres y Doctorados, que han abandonado su tradicional organización en créditos basados en horas lectivas que se asignaban a cada materia para hacerlo sobre créditos ECTS, centrados en el aprendizaje del alumno.

Superados los primeros años de adaptación a este nuevo sistema, todo el profesorado universitario ha interiorizado la necesidad de ajustar los objetivos de la programación docente a la vista de la carga de trabajo que ello supondrá para el alumno; teniendo además presente que esos objetivos debían estar conectados con la adquisición de competencias y habilidades por parte del alumnado. Como complemento necesario de los referidos cambios, todos nosotros paulatinamente hemos ido modificando la impartición de la docencia de nuestras materias, la metodología docente y la evaluación tradicional, para ajustarla a las nuevas exigencias del aprendizaje, intentando potenciar además la interacción con el alumnado.

Esta transformación ha supuesto para el profesorado universitario un enorme esfuerzo de adaptación que nos ha exigido de un lado, cuestionarnos el contenido de las materias para elaborar nuevos programas que necesariamente fue necesario reflejar en las memorias académicas de las nuevas titulaciones, grados o másteres, y más tarde en las guías docentes y en los cronogramas. En todo caso, siempre teniendo presente la necesidad de diferenciar entre aquellas cuestiones con contenido teórico y aquellas otras que tenían una orientación más práctica. De otro lado, también ha sido necesario modificar nuestra metodología docente que básicamente estaba centrada en la lección magistral y la resolución de supuestos prácticos por parte del alumnado en el aula; el aprendizaje del alumno requería por nuestra parte acudir a otros métodos de enseñanza y de evaluación.

Además, tampoco nos podemos olvidar del cambio que este nuevo sistema ha supuesto para el alumnado al que se va a exigir un esfuerzo y una dedicación muy distintos a los propios de las antiguas titulaciones. Nos corresponde también al profesorado incentivar a los estudiantes a través de una metodología adecuada para su participación activa en la adquisición de competencias

y habilidades que les permita plantear problemas y buscar soluciones de una forma adecuada cara a su proyección profesional.

Pues bien, transcurridos ya unos años de impartición de las nuevas titulaciones, y siendo ya una realidad la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, un grupo de profesores de Universidades españolas y portuguesas de distintas áreas jurídicas, decidimos reunirnos en la Universidade do Minho, en un “Congreso Internacional de Docencia en Derecho y Proceso” con el objeto de exponer las experiencias docentes ya contrastadas a través de diversos cursos académicos que nos habían parecido especialmente interesantes para un mejor aprendizaje de nuestro alumnado. La obra que el lector tiene en sus manos es fruto de la reelaboración de las distintas ponencias y comunicaciones presentadas por los profesores y profesoras participantes en dicho Congreso, provenientes de las Universidades de A Coruña, Autónoma de Madrid, Carlos III de Madrid, Minho, Porto, Portucalense Infante Don Henrique, Santiago de Compostela, Sevilla, Vigo y el Instituto Politécnico do Cávado e do Ave.

A la a vista de las aportaciones presentadas, sometidas a revisión ciega de pares, la obra se divide en cuatro grandes bloques temáticos. En el primero de ellos, dedicado a “La Docencia y evaluación en derecho”, se exponen distintas experiencias de aplicación de las nuevas herramientas y técnicas docentes tendentes a mejorar el aprendizaje activo del alumnado; entre otras, el método del caso, el *role playing* o la utilización de redes sociales. Además, también se analiza el empleo de estas nuevas metodologías para conseguir una adecuada inclusión de todos aquellos alumnos que tienen necesidades especiales. Finalmente, en este apartado se analizan también las necesarias adaptaciones del sistema de evaluación.

El segundo bloque temático es una apuesta clara por la introducción de la perspectiva de género en la docencia; se trata de promover la transversalidad del principio de igualdad de género en la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento porque se considera que la excelencia universitaria sólo se puede alcanzar integrando la perspectiva de género en toda la actividad de la Universidad en su conjunto.

El cine como herramienta para el aprendizaje del derecho se ha utilizado desde hace ya varios años en la impartición de docencia de distintas áreas jurídicas, de ahí que se dedique el tercer bloque temático a relatar experiencias docentes basadas en su utilización.

Por último, termina esta obra con una reflexión sobre la formación del

jurista en el siglo XXI o más en concreto, del abogado a quien, cada vez más, se le exigen unos conocimientos que van más allá de los estrictamente jurídicos para poder dar respuesta a las demandas de los clientes; así, no basta con la formación tradicional sino que también es necesario tener otro tipo de conocimiento en economía, resolución alternativa de conflictos o psicología.

No quiero finalizar esta breve presentación de la obra sin mostrar mi agradecimiento a todos los profesores y profesoras por sus aportaciones, no sólo las que han quedado reflejadas en esta publicación, sino también aquellas que se hicieron en los variados e interesantes coloquios que tuvieron lugar en la ciudad de Braga donde compartimos tan buenos momentos. Quiero dar las gracias de forma especial a la Decana de la Faculdade de Direito de la Universidade do Minho, la profesora Clara Calheiros, por ofrecernos su casa para esta reunión y darnos tan buena acogida; también a la profesora Helena Soleto, Sudirectora del Instituto de Justicia y Litigación de la Universidad Carlos III de Madrid por su apoyo a este Congreso.

Sin duda, obras como ésta son muestra del claro compromiso de todo el profesorado en una enseñanza universitaria de calidad.

En Vigo, a 23 de febrero de 2017.

Esther Pillado González
Catedrática de Derecho Procesal
Universidad de Vigo

DOCENCIA Y EVALUACIÓN EN DERECHO

LA ADAPTACIÓN DE LA ASIGNATURA DERECHO PROCESAL PENAL AL
GRADO EN LA UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID:
UN PROCESO AÚN INCONCLUSO

Juan Manuel Alcoceba Gil
Universidad Carlos III de Madrid

1. Breves antecedentes históricos de la actual realidad universitaria

Desde la segunda mitad del siglo XX la universidad atraviesa un intenso proceso de transformación que aún parece lejos de concluir. Las causas que han motivado tal fenómeno son diversas, si bien se suelen destacar como principales detonantes los cambios sociales y culturales que han tenido lugar a la luz del desarrollo tecnológico, la crisis política e institucional que experimenta occidente –promotora del descrédito que actualmente sufre el sector público- y la convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)¹.

Interesa en este momento hacer mención al último de los factores señalados, pues la creación de un sistema común de educación superior europeo es el elemento que mayores y más directas implicaciones parece haber tenido en la conformación jurídica del actual panorama educativo universitario. Prueba de ello es que el legislador español ha dedicado el primer párrafo de la exposición de motivos del *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* a remarcar cómo “la progresiva armonización de los sistemas universitarios exigida por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, [...] y la consiguiente interacción operada entre tales sistemas por las diversas normativas nacionales sucesivamente promulgadas, ha dotado de una dimensión y de una agilidad sin precedentes al proceso de cambio emprendido por las universidades europeas”.

A través de la Declaración de Bolonia de 1999, se acordó por parte de los ministros de educación de una pluralidad de países pertenecientes al continente europeo (entre los que se encontraban Rusia y Turquía), dar lugar a

¹ Véase MAS TORELLÓ, O. “El profesor universitario: sus competencias y formación” en *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*. VOL. 15, 3 (Diciembre 2011). Disponible on-line a 9/02/2017 en: VOL. 15, 3 (Diciembre 2011).

una modificación sustancial del modelo tradicional de docencia universitaria². Tal iniciativa fue recogida y desarrollada un año después por la Unión Europea a través de la “Estrategia de Lisboa”, que habría de servir como hoja de ruta para la homogeneización de los sistemas de formación superior de los países miembros³. La agenda resultante pasó a conocerse popularmente como Plan Bolonia.

El objetivo final de esta iniciativa era, según sus promotores, facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando su calidad y competitividad a través de una mayor transparencia y un aprendizaje basado en el estudiante cuantificado a través de los créditos ECTS⁴.

Para la consecución de tales fines se identificaron seis ejes en torno a los cuales debía girar la reforma universitaria,: i) adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, ii) adopción de un sistema basado en tres etapas, iii) establecimiento de un sistema internacional de créditos, iv) promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores y personal de administración y servicios, y superación de los obstáculos que dificultan dicha movilidad, v) promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación superior, vi) promoción de una dimensión europea de la educación superior⁵.

En España se requirió un decenio para implementar el formato que debía soportar las exigencias del nuevo sistema, regulado por el ya mencionado RD 1393/2007. La estructura en cuestión es definida en el artículo 37 de la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* según la redacción dada a dicha disposición por la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril*, por la que se modifica la anterior. En virtud del citado precepto, la implantación de

2 El texto traducido al castellano puede consultarse a 10/02/2017 en: <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>

3 En este sentido puede consultarse “Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the european region” (The European Treaty Series, n°165, Council of Europe - UNESCO joint Convention).

4 El contenido de la “Declaración de Bolonia” firmaron los ministros de Educación de diversos países de Europa (tanto de la Unión Europea como de otros países como Rusia o Turquía), puede consultarse a 10/02/2017 en: <http://www.ehea.info/cid100210/ministerial-conference-bologna-1999.html>

5 Así lo expresa la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas CRUE en el comunicado disponible a 10/02/2017 en <http://web.archive.org/web/20140208072502/http://crue.org/espacioeuropeo/espacioeuropeo.html>

este modelo pivota sobre la existencia de tres ciclos de educación superior, siendo el primero de ellos los estudios de Grado, el segundo el Máster y el tercero el Doctorado.

Si bien es cierto que el sistema fue novedoso en su conjunto, ha sido específicamente la implementación del Grado, aquello que ha supuesto una mayor transformación en la mecánica docente, pues al tratarse del primer ciclo de la formación superior constituye la base de la pirámide; tanto por el elevado número de horas de enseñanza presencial, como en relación al carácter de los contenidos impartidos.

En lo que respecta al profesor, el paso de las dinámicas clásicas propias de las antiguas licenciaturas a la metodología seguida en los actuales grados, ha conllevado alteraciones en sus funciones, roles y tareas, exigiéndole a este el desarrollo de competencias hasta entonces ajenas al ámbito universitario⁶.

En relación a los alumnos, se ha experimentado un incremento en el esfuerzo diario exigido para superar las distintas asignaturas de su plan de estudios, a través de la introducción de sistemas de control de su participación activa y de la evaluación continua. Todo ello en el intento de conseguir una inversión del tiempo y energía dedicados al estudio más racional y razonable que la derivada del sistema basado en un único examen final.

La presente contribución pretende reflejar de forma sucinta cómo se articuló en el año académico 2009/2010, por parte del Área de Derecho Procesal de la Universidad Carlos III de Madrid, la mutación metodológica y conceptual que la asignatura de Derecho Procesal Penal requería para su incorporación al Grado.

Mediante tal ejercicio se pretende, en primer lugar, describir, a partir de lo acontecido en relación a una asignatura concreta, la situación en que la comunidad académica tuvo que afrontar el proceso de adaptación al nuevo sistema de educación superior. En segundo lugar, señalar de manera esquemática qué ventajas, problemas o inconvenientes se han revelado, en opinión del autor, a raíz de la ejecución de la metodología docente que se describe.

6 Tanto en lo que se refiere al plano de la docencia, como al de la gestión e investigación. Así, en la Universidad del Siglo XXI el profesor se ha visto sobrecargado de tareas de muy diferente naturaleza, dando lugar al denominado por la prensa “Profesor Orquesta”, modelo que en opinión de ciertos sectores está lastrando la Universidad Española. A este respecto puede verse <http://www.elmundo.es/f5/campus/2016/12/21/585999eeee2704e98698b45fc.html>

2. Origen y contenido de la asignatura de Derecho Procesal Penal

Antes de abordar la cuestión del Grado, es importante destacar cómo el estudio académico de las normas procesales no se inicia en las facultades de Derecho de la universidad española hasta la segunda mitad del siglo XIX, coincidiendo con la aparición de las primeras leyes de enjuiciamiento.

En este primer estadio evolutivo no existe el Derecho Procesal como disciplina autónoma, sino que se analiza su contenido como un aspecto complementario dentro de la correspondiente rama del Derecho sustantivo.

A partir de ese momento, comienza un proceso que va a llevar al Derecho Procesal a adquirir mayor entidad y progresiva autonomía, lo que va a permitir que se independice y experimente un desarrollo propio, hasta el punto de que ya en el primer tercio del siglo XX nos encontramos con una evidente diferenciación de los aspectos procesales y sustantivos en las distintas materias, también en el ámbito docente⁷.

Dicha separación se mantiene en el actual plan de estudios del Grado y Dobles Grados en Derecho ofertados por la Universidad Carlos III, en los que se integran, como asignaturas de formación básica obligatoria tres materias relativas a esta disciplina -«Sistema Judicial Español», «Derecho Procesal Civil» y «Derecho Procesal Penal»-. La docencia de dichas asignaturas corresponde exclusivamente al Área de Derecho Procesal, que oferta igualmente cómo asignaturas optativas: «Mediación y otros medios alternativos de solución de conflictos», «Ejecución forzosa y procesos civiles especiales», «Tribunales internacionales y derecho penal» y «Derecho concursal» (estas dos últimas compartidas respectivamente con las Áreas de Derecho Internacional Público y Derecho Mercantil).

Por el contrario, la enseñanza del Derecho Procesal Laboral, Contencioso-Administrativo y Constitucional ha sido asignada en a las áreas de conocimiento a las que atañe la docencia del Derecho sustantivo correspondiente (Derecho del Trabajo y la Seguridad Social, Derecho Administrativo y Derecho Constitucional, respectivamente).

En cuanto a su contenido, la asignatura de Derecho Procesal Penal comprende el estudio de los métodos de solución judicial de conflictos en el campo del Derecho Penal. Fundamentalmente, las explicaciones giran en torno al método de que se vale el Estado para solucionar los conflictos de forma coercitiva: el proceso.

⁷ Sobre este aspecto puede consultarse MORENO CATENA, V., CORTÉS DOMÍNGUEZ, V. y GIMENO SENDRA, V. *Introducción al Derecho Procesal*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2015.

Conviene tener en cuenta que, a diferencia de la solución de conflictos en relación al derecho disponible, en el terreno penal el Estado asume en régimen de monopolio el ejercicio del *ius puniendi*, de modo que el proceso es el único camino para garantizar el castigo de las infracciones penales⁸.

La asignatura contempla el análisis de los sujetos que hacen uso de dicho método, lo cual nos lleva al estudio del órgano jurisdiccional y de la competencia que éstos asumen. Junto al juez o tribunal, habrá que fijar quiénes son los sujetos que ponen en marcha el proceso y frente a quienes se realiza dicha actividad, lo que supone profundizar en la materia relativa a las partes (acusadoras y pasivas), sus vicisitudes y, en su caso, el estudio de la acción civil acumulada⁹.

Además existe un objeto, sometido a vicisitudes, que también ha de ser motivo de atención. Un vez analizados los sujetos y el objeto, se imparten las distintas fases, subfases y actos que componen el proceso y que hacen efectivo el método: analizando su inicio, su desarrollo, su conclusión, y las actividades necesarias para hacerlo efectivo; todo ello teniendo en cuenta las especialidades que rigen en los distintos procedimientos particulares y el régimen de recursos aplicable.

El objetivo o fin perseguido es que el alumno adquiera conocimientos básicos sobre los sujetos que intervienen en el proceso penal, sobre el desarrollo y sobre los efectos de la justicia penal.

3. El modelo de asignatura de Grado para Derecho Procesal Penal

Con el objetivo de adaptar la asignatura de Derecho Procesal Penal a la organización del tiempo y los recursos que imponía el Grado, desde el Área de Derecho Procesal, bajo la dirección de la Profesora Helena Soleto y gracias a la implicación del Magistrado y Profesor Juan José López Ortega, diseñamos un nuevo modelo docente que permitiera (o al menos ese era nuestro objetivo), fomentar y controlar el trabajo individual del alumno sin que por ello dejara de enriquecerse de las dinámicas de aprendizaje que se generan en espacios colectivos de aprendizaje.

⁸ En este sentido puede consultarse ASENSIO MELLADO, J. Derecho procesal penal, Valencia, Edit. Tirant Lo Blanch. 7ª Edición. 2015.

⁹ A este respecto, véase MONTERO, GÓMEZ COLOMER, MONTON Y BARONA, Derecho Jurisdiccional, III, Proceso penal, Valencia, Edit. Tirant Lo Blanch, 24ª Edición. 2016.

3.1. Horas de clase y créditos ECTS

Antes de describir los elementos esenciales de dicho modelo, es necesario remarcar que fue planificado en el contexto determinado por la normativa que regulaba el grado en el momento de su implantación, lo que aconteció durante el curso académico 2009-2010¹⁰, siendo un aspecto determinante de la misma la modificación introducida respecto al número de horas de clase de la asignatura.

Con la implantación del EEES, el concepto de crédito cambia, ya no se valora la duración de las clases impartidas por el profesor, sino el volumen de trabajo total que el estudiante debe realizar para superar la asignatura. Cada crédito ECTS pasa a incluir: i) las horas de clase teóricas y prácticas, ii) el esfuerzo dedicado al estudio, iii) la preparación y realización de exámenes. Por lo tanto, la carga de trabajo del alumno reflejada en cada ECTS consiste en el tiempo invertido en asistencia a clases, seminarios, estudio personal, preparación y realización de exámenes.

En la práctica, el valor del crédito ha pasado de ser 10 horas de clase (en licenciatura) hasta 45 horas de trabajo (en el grado), de las cuales 6 a 10 aproximadamente son consideradas presenciales. En el concreto caso de la Universidad Carlos III de Madrid, las horas de clase presencial por crédito ECTS son 7,2.

En lo que respecta a la asignatura de Derecho Procesal Penal, que tenía 7 créditos en licenciatura (lo que equivalía a 70 horas lectivas, sin incluir aquellas que pudieran invertirse en la preparación del examen), pasa a tener 5 créditos ECTS, lo que equivale a 125 horas de trabajo del alumno, de las cuales solo 36 son de clases presenciales repartidas en 24 sesiones.

3.2. Distribución de las sesiones y metodología

Tal y como establece el plan de estudios del Grado en Derecho de la Uc3m, en cumplimiento del art. 12 del *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre*, del total de sesiones de cada asignatura, la mitad corresponden a clases magistrales y la otra mitad a seminarios. Las clases magistrales se imparten con la totalidad de alumnos del grupo, que puede oscilar de 80 a 130 aproximadamente,

¹⁰ Concretamente el citado *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, que fue modificado por el *Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero*

mientras que los seminarios tienen lugar en grupos segregados o reducidos, cuyo número no podrá superar los 45, según normativa dictada por el Decanato de Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.

En cuanto a las clases magistrales, éstas se dedican a la exposición de los conceptos fundamentales de la asignatura, tienen una duración de hora y media semanal. Este tiempo se invierte en marcar el hilo conductor de los distintos contenidos objeto de estudio a lo largo del curso y proporciona una visión de conjunto de la asignatura, destacando los puntos esenciales o que puedan entrañar mayor dificultad en los que se debe incidir especialmente. Tal función se lleva a cabo, bien por medio de las labores colectivas correspondientes, bien a través del trabajo individual. El objeto de estas exposiciones no es el de referir íntegramente el contenido del programa de la asignatura sino, por el contrario, ofrecer una perspectiva esquemática y global del mismo, apuntando los aspectos más destacados y en los que se profundizará en su caso a través de los seminarios.

Los seminarios, por su parte, revisten un carácter más complejo, ya que los alumnos se dividen en grupos de 4 a 6 personas denominados “grupos de expertos” y a cada uno de esos grupos se le asigna un concreto tema de los tratados durante estas sesiones.

El día en que, según el cronograma previamente facilitado al alumnado, coincide con su tema, el grupo de expertos correspondiente deberá realizar una introducción exponiendo los elementos básicos de la institución estudiada y las principales cuestiones que esta pueda suscitar. Para preparar sus intervenciones, los alumnos pueden apoyarse en las lecturas y sentencias que previamente se les proporcionan por parte del profesor, quien cuenta ya con un elenco de materiales seleccionados y elaborados por el departamento. A raíz de las cuestiones introducidas por el grupo de expertos, el resto de la clase, que deberá haber trabajado al menos un texto denominado “básico”, iniciará un coloquio guiado por el profesor.

Por lo demás, los seminarios pueden ser impartidos por uno o varios profesores. Tienen por objetivo la profundización en aquellas materias derivadas del planteamiento general proporcionado por las clases magistrales que revistan una especial trascendencia. Su contenido es de carácter heterogéneo, adaptándose a las particularidades de la concreta materia en la que se pretende profundizar mediante el análisis de la documentación proporcionada, consistente en su mayor parte en artículos y jurisprudencia de interés. La dinámica de las sesiones debe ser participativa por parte del alumnado, a

quien se fomenta a debatir sobre el trabajo del material correspondiente a la sesión. En resumidas cuentas, son sesiones donde recae sobre los asistentes la función de, mediante su participación asistida por el docente, aportar el contenido de los aspectos a tratar.

3.3 Sistema de evaluación

Las orientaciones pedagógicas en las que se fundamenta el actual modelo imponen sistemas de evaluación complejos en consonancia con los nuevos métodos de enseñanza ahora operativos. Es por ello que para constatar que se han alcanzado los objetivos que se requieren para superar la asignatura se han decidido tener en cuenta tanto el trabajo diario como el resultado obtenido en los exámenes final que, como mecanismos de control sobre el conocimiento objetivo del alumno, no pueden desaparecer.

En consonancia con este planteamiento -y teniendo en cuenta que el objetivo a alcanzar es un trabajo constante a lo largo del cuatrimestre, tanto para el alumno como para el profesor- se valora también en su justa medida esa dedicación (el proceso de aprendizaje) y no sólo sus resultados puntuales para determinar la nota final. Siendo esto así, la implicación y trabajo -tanto individual como colectivo- son evaluados de forma permanente, de modo que el 40% de la nota final (hasta cuatro puntos sobre el total de diez) viene determinada por esta vía de evaluación continua donde el rendimiento de los grupos de expertos es un elemento esencial.

4. Conclusiones

A luz de la experiencia cosechada durante los años transcurridos desde la implementación del Grado en Derecho, se pueden inferir las siguientes ventajas, inconvenientes y problemas:

4.1. Ventajas

a) Posibilidad de un mayor contacto con el alumno: que permita, a través de un seguimiento personalizado, apreciar su progresión.

b) Sirve para revertir en el colectivo el trabajo individual previamente realizado por el alumno de forma individual.

c) Permite la toma de contacto del alumno con la investigación a través del trabajo de los diferentes artículos doctrinales, proporcionándole una visión más amplia que la que permite el mero estudio por el manual.

d) Puede servir al alumno como formación previa a la realización del trabajo de fin de grado, donde se exige realizar una actividad investigadora a la que no están habituados.

4.2. Inconvenientes

a) Parte de la materia es asimilada de forma autónoma por el alumno, sin posibilidad de que sea explicada en profundidad por el profesor.

b) Exige un alto nivel de compromiso por parte del alumno que no siempre se ve correspondido por las calificaciones finales, pues a mayor número de pruebas menor posibilidad de obtener sobresaliente.

4.3. Problemas

a) La gran cantidad de lecturas que los alumnos tienen que afrontar semanalmente puede desbordarlos, ocasionando o bien el abandono del sistema de evaluación continua o bien su saturación en el aprendizaje.

b) La posibilidad de superar la asignatura sin llegar al examen final desincentiva el estudio una vez concluida la fase de evaluación continua.

c) La necesidad de seleccionar los materiales, corregir las prácticas y realizar un seguimiento individual de cada alumno conlleva una gran carga de trabajo para el personal docente que, en el caso de impartir clase en más de un grupo, puede verse sobrepasado.

d) Los grupos reducidos (de seminario) han ido creciendo paulatinamente en número de alumnos hasta situarse en una media de 40 por clase, un número incompatible con el desenvolvimiento de debates o coloquios fluidos.

5. Bibliografía

ASENCIO MELLADO, J. Derecho procesal penal, Valencia, Edit. Tirant Lo Blanch. 7ª Edición. 2015.

MAS TORELLÓ, O. “El profesor universitario: sus competencias y formación” en *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*

rado. VOL. 15, 3 (Diciembre 2011). Disponible on-line a 9/02/2017 en:
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>

MORENO CATENA, V., CORTÉS DOMÍNGUEZ, V. y GIMENO SENDRA, V.
Introducción al Derecho Procesal. Valencia: Tirant lo Blanch, 2015.

MONTERO, GÓMEZ COLOMER, MONTON Y BARONA, Derecho Jurisdiccional, III, Proceso penal, Valencia, Edit. Tirant Lo Blanch, 24^a Edición. 2016.

ROLE PLAYING, COOPERACIÓN COMPETITIVA Y METHOD CASE EN LA DOCENCIA-APRENDIZAJE DEL DERECHO PROCESAL

Cristina Alonso Salgado
Universidad de Santiago de Compostela

En el presente trabajo se aborda la posibilidad de hibridar diversas técnicas de innovación docente para su incorporación a la docencia-aprendizaje del Derecho Procesal. Y ello en la consideración de que sólo de este modo, a través de la combinación del *role playing*, la cooperación competitiva y el *method case*, se pueden optimizar sus potencialidades y maximizar sus beneficios, al menos, en lo que respecta al señalado ámbito del Derecho.

1. Introducción

La importación de recursos desde otras latitudes del conocimiento ha sido vista, en no pocas ocasiones, con recelo por parte de la Academia jurídica. Con todo, el esfuerzo que desde hace años están desarrollando los docentes de las Facultades de Derecho ha imprimido un cambio innovador a buena parte de sus aulas, en particular, a las de Derecho procesal.

Por el propio *leitmotiv* de éste, la asunción de un rol ante un Tribunal, en una competición-colaborativa basada en juicios simulados, se ajusta a la perfección a la materia, tanto en su modo introductorio, como en los vinculados a los diversos órdenes jurisdiccionales.

2. Hibridación de técnicas en la búsqueda de un valor cualitativo

Tal y como se anticipaba, en las líneas que siguen se defiende la conveniencia de entrelazar diferentes técnicas de innovación docente para, de este modo, lograr una metodología que, desde una perspectiva integral, favorezca la enseñanza-aprendizaje de las materias propias del área de Derecho Procesal.

Para ello tomaremos a modo de base, el fundamento proporcionado por el acervo metodológico cooperativo, toda vez que a su través no sólo se transforma el rol del alumnado, que deja de ser un mero “receptáculo” de información

para adoptar una estrategia proactiva en su propio aprendizaje, sino también el papel desarrollado por el propio docente, que debe de este modo, dar respuesta a nuevas exigencias.

2.1. *Method Case*

Así las cosas, interesa comenzar nuestro análisis destacando el *method case*¹ que, como es sabido, nuclea su operativa en el examen de un supuesto problemático, o controvertido a la luz del contrate de las voces esgrimidas al efecto. De este modo, mediante la selección de un caso vinculado con nuestro específico campo de estudio, se pretende no sólo suscitar interés en el alumnado, sino también incentivar su capacidad analítica.

Es evidente pues, que la referida selección resulta fundamental para la optimización de la metodología. Justamente por ello se hace preciso no sólo elegir un caso factible y entregarlo preferiblemente por escrito, para posibilitar su examen minucioso, sino también presentarlo *open mode*, para así favorecer el establecimiento de un debate real y productivo.

No cabe duda de que las potencialidades en su aplicación al mundo del Derecho resultan de interés, en especial, a la hora de profundizar en el examen jurídico de casos específicos. Y es que, habida cuenta del propio *leitmotiv* de la técnica, el *method case* resulta particularmente adecuado para el análisis del Derecho procesal, en tanto que la propia materia proporciona una nada desdeñable panoplia de casos problemáticos susceptibles de análisis por parte del alumnado.

¹ “El método del caso -estudio de un problema o serie de problemas, basado en hechos y opiniones problemáticas, que no tienen una solución única o correcta y en que lo más importante no será llegar a esa solución (de forma intelectual), sino provocar el interés del alumno en la materia, haciendo posible que a través del análisis, el debate y la reflexión (individual o en grupo), los estudiantes tengan acceso de un modo “participativo” y “transversal” a una mejor retención de los contenidos propios de la asignatura (...) – comenzó a utilizarse en la Escuela de Negocios de Harvard, hace más de cinco décadas, jugando, desde siempre, un papel estelar en el campo del Derecho y habiéndose extendido con otras formas, más tarde, a otros campos (...). Este método persigue tres grandes objetivos: a) motivar a los alumnos; b) facilitar la retención de la información; y c) favorecer el desarrollo de sus habilidades (comunicación de ideas, trabajo en equipo, análisis de problemas, potenciación del espíritu crítico, utilización de técnicas de debate y argumentación, y respeto a las opiniones contrarias)”, en VALLESPÍN PÉREZ, D., “El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal”, en *Revista de Educación y Derecho*, número 3, 2010, p. 5.

En definitiva, aun cuando en no pocas ocasiones se ha destacado que el método del caso no asegura un conocimiento integral de la materia al alumnado, y se le haya adjudicado un marcado carácter elitista², lo cierto es que, entre otras cuestiones, facilita el razonamiento jurídico, potencia el estudio multidisciplinar y promueve una perspectiva crítica y más intuitiva del sistema jurídico, al tiempo que estimula al propio alumnado.

2.2. *Role Playing* jurídico

De entre las diversas modalidades de *role playing* jurídico, a la luz del específico ámbito que nos ocupa, el Derecho procesal, nos hemos decantado en el presente trabajo por la opción representada por los “*Moot Courts*”. Y ello, aun cuando resulta difícil proporcionar una traducción exacta de la referida expresión. A este respecto, coincidimos con NEIRA LÓPEZ en la consideración de que su actual significación, vinculada a la idea de “juicio simulado”, encuentra su origen más probable en la “(...) *práctica establecida en la Inglaterra del siglo XVI por los Inns of Court (colegios profesionales ingleses que agrupan a los barristers, análogos a nuestros procuradores) para que los más jóvenes y aun inexpertos de los procuradores se entrenaran en la intervención ante los tribunales mediante juicios ficticios y así evitar que, durante los juicios reales, pudieran dañar innecesariamente (mediante errores formales) los intereses de sus clientes (...) Nacieron hace más de un siglo como una actividad interna en las universidades de los países anglosajones (Inglaterra y EEUU, es-*

² En efecto, no se pretende obviar que el *case method* presenta algunas dificultades. A juicio de LLEBARÍA SAMPER, por lo general se subraya esa naturaleza tendencialmente elitista, justamente, porque exige efectuar por anticipado una selección que tamice la intervención de participantes con un nivel formativo en consonancia con los requerimientos de la fórmula.

De igual modo, la incorporación a la dinámica de la materia exige una inversión considerable en tiempo y una organización minuciosa de los contenidos.

Asimismo, como se anticipaba, se suele objetar que la docencia a través de esta fórmula no favorece un aprendizaje desde una perspectiva integral y, por tanto, en las referidas condiciones se asume el riesgo de que el Derecho pierda su naturaleza de ciencia social y quede relegado a una herramienta proyectada para la solución de controversias, en LLEBARÍA SAMPER, SERGIO, *El proceso Bolonia: la enseñanza del Derecho a juicio... ¿Absolución o condena?*, Bosch Formación, Barcelona, 2009, pp. 201-202.

pecialmente), pero no tardaron en extenderse al ámbito inter universitario, nacional e internacional”³.

Así pues, *grosso modo*, se puede identificar los *Moot Courts* con aquellos torneos que, protagonizados por el alumnado de las Facultades de Derecho⁴ en relación a disputas jurídicas, se arbitran a través de juicios simulados. En concreto, la competición tiene lugar entre diversos grupos de estudiantes que asumen el rol de un determinado operador jurídico⁵ ante el Tribunal. De este modo, tras el planteamiento del caso, a través de la representación del papel de las partes del proceso, los equipos deben analizar las especificidades del supuesto en cuestión con el auxilio de diferentes recursos de soporte, para de este modo proceder a la mejor defensa posible de sus intereses.

Siendo esta que se señala la dinámica habitual de los *Moot Courts*, lo cierto es que la que aquí se propone cuenta con algunas peculiaridades de relevancia, toda vez que en nuestro supuesto es el propio docente el que dispone la estructura y sistematización del juicio simulado. Para ello debe identificar los diversos perfiles presentes en el aula y distribuirlos en cada grupo en atención a un criterio pedagógico. De igual modo, debe seleccionar el supuesto en cuestión teniendo presente las potencialidades que el mismo presenta para la docencia-aprendizaje de la materia. Lejos de lo que inicialmente pudiera pensarse, a nuestro juicio lo ideal es que todos los papeles de los diferentes operadores jurídicos se distribuyan entre el propio alumnado, para de esta manera incentivar su participación, potenciar su motivación e impulsar un ecosistema competitivo saludable.

Nótese además que en la formulación propuesta se sortean algunas dificultades inherentes al modelo tradicional de *Moot Court*. Y es que, por lo general, al tratarse de torneos internacionales, además de exigir el dominio del

3 NEIRA LÓPEZ, A., “Los moot court”, en *Revista jurídica* 15 (2007), pp. 267-268, consulta realizada a 30/05/2016, https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4588/30557_F1.pdf?sequence=1.

4 Se entiende, de Ciencias Criminológicas, Ciencias Jurídicas, etc.

5 Nótese la diferente interacción con el *case method*, toda vez que “*mientras que en los juegos de roles los papeles se destinan sobre todo a despertar emociones y ejercitar formas nuevas de comportamiento, en el estudio de un caso se mueve en un plano intelectual. Se trata de pensar analíticamente, separa lo esencial de lo secundario y detectar las prioridades*”, en IMBERNON MUÑOZ, F. y MEDINA MOYA, J.L., “Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado” en CARRERAS BARNÉS, JOSEP (Dir.), *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*, Octaedro-Ice, Barcelona, 2006, p. 108.

idioma seleccionado⁶, se suelen abordar temáticas de litigiosidad transfronteriza, análisis de Derecho comparado, etc., con todo lo que ello comporta con respecto a los umbrales del nivel académico del propio alumnado.

2.3. Cooperación competitiva

En el señalado contexto es donde el recurso al juego de *De Vries* puede resultar de interés. Y ello, porque al encontrar su fundamento en una concepción cooperativa, y al contar con elementos inequívocamente competitivos, cuenta con una nada desdeñable capacidad para estimular la participación del alumnado⁷.

A nuestro juicio, la posibilidad representada por el juego permite no sólo proporcionar un tratamiento ameno a los contenidos de la asignatura, sino que también favorece la potenciación del trabajo cooperativo estimulado con el acicate de la competición reglada. De este modo, se posibilita una mejor integración del grupo, el reconocimiento de las diferentes aportaciones, la puesta en valor de los esfuerzos efectuados por cada miembro del equipo, etc.

Siendo ello así, dedicaremos las líneas que siguen a continuación a la explicación de la dinámica del señalado recurso.

3. Desarrollo en el aula

Así las cosas, vistas las posibilidades que ofrece la interacción entre metodologías –al menos en el terreno de lo potencial–, la explicación de una expe-

6 Habitualmente inglés.

7 “*El aprendizaje y la evaluación de los estudiantes universitarios en las áreas jurídicas ha tenido, tradicionalmente, su centro de atención en la materia y el profesor. Lo más importante, en consecuencia, era facilitar a los alumnos la adquisición de los conocimientos y contenidos de las asignaturas integradas en los diferentes planes de estudio. De este modo, la opción pedagógica y metodológica se hacía descansar casi en exclusiva en la lección magistral y en la evaluación de conocimientos teóricos adquiridos, con frecuencia, de forma meramente memorística. Por el contrario, como consecuencia de la utilización de metodologías docentes de naturaleza ‘activa’ (...) es posible constatar una nueva realidad en la que el centro de atención viene desplazado hacia el alumno y su aprendizaje*”, en VALLESPÍN PÉREZ, D., “El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal”, ...*op. cit.*, p. 3.

riencia de este tipo exige comenzar destacando la importancia a la hora de crear los grupos o equipos.

De este modo, por ejemplo, en una clase de treinta alumnos, se diseñan cinco equipos con seis participantes de perfiles diversificados. Una vez constituidos, se planteará el supuesto problemático para que procedan a su resolución, de conformidad claro está, con las orientaciones destacadas por el docente. Repárese en que las indicaciones resultarán imprescindibles para proporcionar aquellas variables que, de acuerdo con el programa de la materia, deban ser destacadas.

Así pues, el diseño de la actividad se antoja laborioso, máxime si se considera que la formulación del caso debe efectuarse mediante exposición abierta para potenciar el debate inter-grupal.

En otro orden de cosas, el sistema de puntuación puede resultar también de interés para potenciar la efectividad del sistema propuesto. Y es que cabría valorar la posibilidad de puntuar por igual a los diferentes miembros de cada equipo, para de este modo desarrollar la colaboración intra-grupal, y para que el alumnado en su conjunto -incluido el menos incentivado-, cuente con un estímulo para intervenir de manera proactiva en la clase.

En no pocas ocasiones se ha destacado que este tipo de valoración grupal puede frustrar las expectativas de aquel alumnado más interesado tanto en la materia, como en sus propias calificaciones. Es por ello que, para salvar la referida dificultad, podría optarse por calificar sobre la nota grupal, las intervenciones individuales que *ad maiorem* se efectuaran en la disputa dialéctica entre equipos.

Por otra banda, a nuestro juicio el rol a desarrollar por el docente debe ser enfocado como una suerte de observador no participante, de modo tal que sus intervenciones debieran ser, para no distorsionar la dinámica del grupo, las mínimas y centradas, fundamentalmente, en proporcionar orientaciones de naturaleza metodológica.

Así las cosas, resulta fácil advertir, casi de manera intuitiva, la virtualidad de la metodología mixta aquí propuesta. Piénsese, por ejemplo, en un supuesto derivado del accionamiento del sistema por la comisión de un delito público. En este caso, cabría perfilar la actividad con la participación de los diversos actores del sistema a lo largo de todo el proceso: acusación particular, acusación popular, etc.

4. Para finalizar sin concluir

Muchos de los reparos vinculados al denominado “Plan Bolonia”⁸ no son sino las dificultades inherentes a cualquier proceso de transformación profunda. En el epicentro de ese gran cambio se sitúan no sólo aspectos adjetivos del actual sistema universitario, sino lo que debiera constituir su nudo gordiano, la docencia-aprendizaje.

Como se ha sostenido a lo largo del presente trabajo, las metodologías cooperativas representan una opción de interés para contribuir a la señalada transformación, toda vez que potencian más elementos cognitivos que los que cabe inferir del denominado modelo tradicional de enseñanza: sobredimensión del aspecto memorístico, línea de referencia unidireccional, etc.

Focalizando nuestro interés en el ámbito del proceso, entendemos que la cultura de los juicios simulados, en la que equipos de alumnos compiten a través de la asunción de un rol jurídico ante un “Tribunal”, resulta no sólo compatible, sino particularmente apropiada para la docencia-aprendizaje del Derecho procesal⁹. En realidad, no podría ser de otro modo: las virtualidades

8 Coincidimos con ÁLVAREZ ROJO cuando señala, “(...) desde mi punto de vista como profesor universitario, lo más valioso del EEES es la propuesta que nos hace a los profesores para que enseñemos de forma diferente a como hemos venido haciendo desde la creación de las universidades, allá por el siglo XIII. Y en consecuencia, que ofertemos a los estudiantes otras formas de aprender distintas (...) Enseñar de forma diferentes en el EEES implica al menos lo siguiente: (...) Que la metodología de enseñanza que proponemos en las asignaturas esté diseñada para facilitar el aprendizaje de los estudiantes y capacitarles para que ellos mismos puedan desarrollar de forma progresivamente autónoma las competencias que enseñamos”, en ÁLVAREZ ROJO, V., “Prólogo” en LEÓN BENÍTEZ, M.R. y LEAL ADORNA, M., *El aprendizaje del Derecho en el nuevo espacio europeo de enseñanza superior*, Mergablum, Sevilla, 2006, pp. 13-14.

9 En realidad, idéntica reflexión cabría realizar con respecto al *case method*. Nótese en relación al mismo, lo destacado por VALLESPÍN PÉREZ cuando señala, “Especialmente apropiada resulta la utilización del método del caso en el ámbito jurídico. Más concretamente, en el terreno propio del Derecho Procesal, disciplina instrumental pero con autonomía conceptual propia, dicha metodología docente ‘activa’, (...) no sólo permite el obligado análisis interdisciplinar de las normas jurídicas, sino también fomentar, en gran medida, la adquisición por el alumnado de un conjunto de habilidades y competencias (vg. correcta utilización del lenguaje escrito, dominio de la oratoria, estrategias de convicción y argumentación, manejo adecuado de la ‘improvisación’, capacidad de debate y respeto a las opiniones contrarias) que siempre deberían acompañar a quiénes, de una u otra forma, están llamados a actuar, profesionalmente, en el mundo del Derecho”,

ofrecidas por los *Moot Courts* despliegan todo su potencial en un área de conocimiento que se arbitra sobre el propio proceso judicial. Insistimos, en un área en cuyas materias se explica la estructura, organización y razón de ser de los órganos jurisdiccionales, la simulación de un juicio se ajusta a la perfección a su propio *leivmotiv*.

En conclusión, a nuestro juicio la propuesta que se viene de describir apuesta por una concepción más analítica y menos memorística de la docencia-aprendizaje. Y ello, a través de una combinación metodológica que, fundamentada en el paradigma colaborativo para la solución de supuestos conflictivos, entrevera en su configuración el incentivo de la competición con la simulación de juicios, posibilitando de este modo una visualización más intuitiva de las materias en cuestión.

5. Bibliografía

- ÁLVAREZ ROJO, V., “Prólogo” en LEÓN BENÍTEZ, M.R. y LEAL ADORNA, M., *El aprendizaje del Derecho en el nuevo espacio europeo de enseñanza superior*, Mergablum, Sevilla, 2006.
- ANDREU BARRACHINA, L. y SANZ TORRENT, M., “El juego-concurso de Vries: una propuesta para la formación en competencias de trabajo en equipo en la evaluación”, en *REDU : Revista de Docencia Universitaria*, volumen 8, número 1, 2010.
- ASTIGARRAGA, J., BOLDOVA, M. A., RUEDA, M. A. y USOZ, J., *Metodologías activas para la docencia en las ciencias económicas y jurídicas. Una experiencia de innovación docente en un contexto difícil*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2009.
- CARBALLO, R., *Experiencias en grupo e innovación en la docencia universitaria*, Editorial Complutense, Madrid, 2002.
- IMBERNON MUÑOZ, F. y MEDINA MOYA, J.L., “Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado” en CARRERAS BARNÉS, J. (Dir.), *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*, Octaedro-Ice, Barcelona, 2006.
- LLEBARÍA SAMPER, S., *El proceso Bolonia: la enseñanza del Derecho a juicio... ¿Absolución o condena?*, Bosch Formación, Barcelona, 2009.

en VALLESPÍN PÉREZ, D., “El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal”, ...*op. cit.*, pp. 8-9.

- LLEBARÍA SAMPER, SERGIO, *El proceso Bolonia: la enseñanza del Derecho a juicio... ¿Absolución o condena?*, Bosch Formación, Barcelona, 2009.
- MARTÍ PUIG, M., BARRACHINA LLORENÇ, A., TRAVER MARTÍ, J.A. y MARCO VICIANO, F., “El juego Concurso de De Vrie en la Titulación de Magisterio: El Caso de la Asignatura de Hª de la Educación Contemporánea”, en VV.AA., *JAC’07: Séptima Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*, Valladolid, 2007.
- NAVARRO HINOJOSA, R. y CORUJO-VÉLEZ, C., “El aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria: Análisis de la influencia de la técnica ‘Juego-Concurso de Vries’ en la formación de los alumnos de magisterio”, en MESA LÓPEZ-COLMENAR, J. M., CASTAÑEDA BARRENA, R. J. y VILLAR ANGULO, L. M. (Coords.), *Experiencia de innovación universitaria*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, Sevilla, 2007.
- NEIRA LÓPEZ, A., “Los moot court”, consulta realizada o 1/05/2016 en http://digitool-uam.greendata.es//exlibris/dtl/d3_1/apache_media/L2V4bGlicmlzL2RobC9kM18xL2FwYWNoZV9tZWRpYS8zMDU1Nw==.pdf.
- PÉREZ GÓMEZ, A., “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de significados de pensamiento y de acción”, GIMENO, J., *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Morat, Madrid, 2008.
- VALLESPÍN PÉREZ, D., “El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal”, *Revista de Educación y Derecho*, número 3, 2010.

ESQUEMAS Y MATERIALES BÁSICOS PARA EXPLICAR EN EL GRADO EN DERECHO EL SISTEMA DE IMPUGNACIÓN DE ACTOS JURÍDICOS DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS EN ESPAÑA

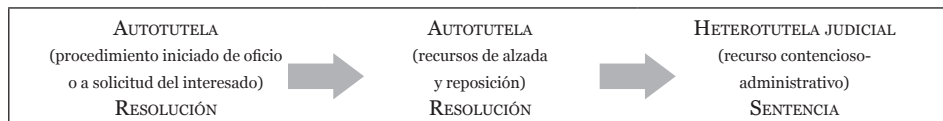
Roberto O. Bustillo Bolado
Universidad de Vigo

1. Impugnación de actos administrativos

1.1. Esquema general

Los actos administrativos son actos jurídicos unilaterales dictados por la Administración y regulados por el Derecho Administrativo. Un muy elevado porcentaje de relaciones entre Administraciones Públicas y ciudadanos se instrumentan a través de actos administrativos (sanciones, becas, subvenciones, licencias...)

Con carácter general, el tándem formado por los arts. 113 ss. de la LPA/1958 y la LJCA/1956 determinó, ya desde mediados de siglo XX un esquema general de solución de conflictos que, pese a los cambios legislativos, sigue vigente en el siglo XXI, y que se basa en el siguiente esquema:



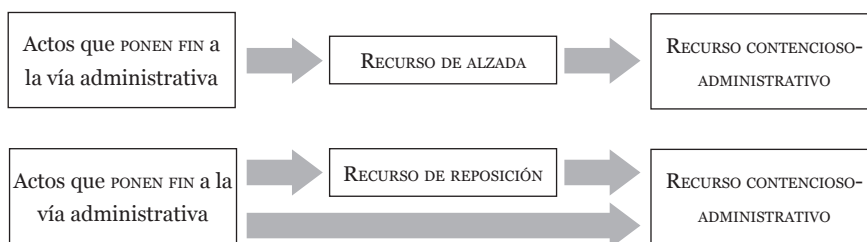
1.2. El sistema de la Ley 30/1992, vigente hasta el 1 de octubre de 2016

El sistema de la Ley 30/1992 distinguía entre dos tipos de actos en función de la forma en que se recurren (arts. 107 ss.) de acuerdo con el siguiente esquema:

Actos que no agotan la vía administrativa: no pueden ser recurridos directamente en vía judicial, primero hay que agotar la vía administrativa, lo que se hace interponiendo el *recurso de alzada* (arts. 114 ss. Ley 30/1992), un recurso administrativo que resuelve el superior jerárquico del órgano que dictó el acto recurrido. El plazo para recurrir es de un mes contra actos expresos y tres meses en caso de silencio. Si se deja transcurrir el plazo para

recurrir el alza, el acto devendrá firme y consentido y no podrá ser posteriormente recurrido en vía judicial (recurso contencioso-administrativo). La resolución del recurso de alza puede ser impugnada en vía judicial en el plazo de 2 meses (art. 46 Ley 29/1998).

Actos que agotan la vía administrativa: pueden ser recurridos directamente en vía judicial en el plazo de 2 meses (art. 46 Ley 29/1998). Pero la ley ofrece al interesado la posibilidad de, potestativamente, si lo considera oportuno, antes de acudir a la vía judicial, interponer un *recurso de reposición* (arts. 116 y 117 Ley 30/1992), es decir, un recurso administrativo que es resuelto por el mismo órgano administrativo que dictó el acto recurrido. Los plazos para interponer el recurso de reposición son los mismos que los de la alza.



1.3. El sistema de la Ley 39/2015, vigente a partir del 2 de octubre de 2016

La Ley 39/2015, en este aspecto, conserva el mismo esquema de la Ley 30/1992, el único cambio es la desaparición del plazo para recurrir en caso de silencio: mientras la Administración no elimine el silencio dictando y notificando la resolución que proceda, el ciudadano tendrá siempre abierta la posibilidad de interponer recurso en vía administrativa (lo que supone una adaptación por parte del legislador de la jurisprudencia del Tribunal Constitucional en cuanto a la inaplicabilidad del plazo para recurrir en vía judicial en caso de silencio negativo).

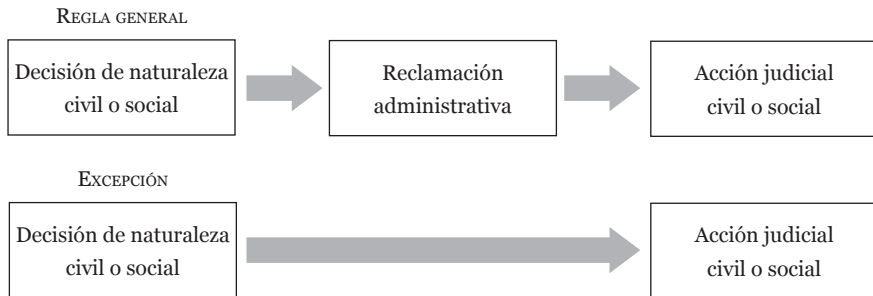
2. Impugnación de actos de naturaleza civil y social

2.1. El sistema de la Ley 30/1992, vigente hasta el 1 de octubre de 2016

En el esquema de la Ley 30/1992, los actos jurídicos de naturaleza civil y social con carácter general no podían ser impugnados directamente ante las ju-

jurisdicciones civil y social; era necesario con carácter general presentar ante la propia Administración responsable del acto una *reclamación previa* (arts. 120 ss. Ley 30/1992), sólo tras la desestimación de la reclamación o en caso de que ésta no obtuviera respuesta en plazo, podía el particular acudir a la vía judicial civil o social, según correspondiera. Los plazos y requisitos de estos procedimientos de impugnación no eran homogéneos, variaban en función de específicas previsiones legales.

En algunos casos excepcionales, en vigencia de la Ley 30/1992, otras leyes preveían que el interesado pudiera acudir directamente a la vía judicial sin necesidad de plantear reclamación previa (por ejemplo, en vía civil, en materia de protección de menores, art. 780 Ley 1/2000, de Enjuiciamiento Civil).

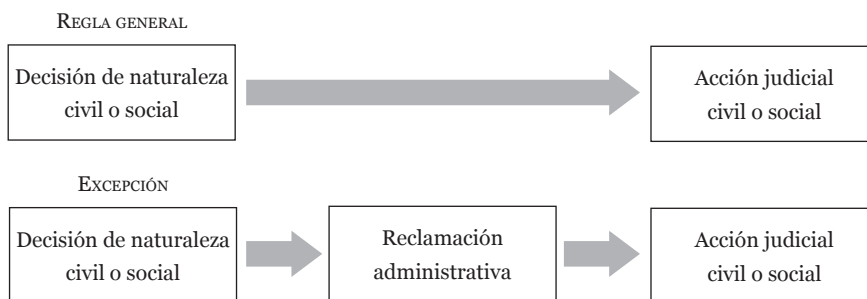


Acción judicial sin reclamación previa según la Ley 30/1992.

2.2. En concreto, el sistema de la Ley 39/2015, vigente a partir del 2 de octubre de 2016

Ante la escasa efectividad de las reclamaciones administrativas previas, el legislador decidió, con la Ley 39/2015, invertir las tornas: con carácter general se ha eliminado la reclamación previa, conservándose solo en supuestos excepcionales (p.e. prestaciones de la seguridad social, Disp. Final 3ª de la Ley 39/2015).

Esta solución legislativa es criticable; parece correcto eliminar la reclamación administrativa previa como requisito de acceso a la vía judicial, pero podía haberse conservado como potestativa (como, con buen criterio, sucede con el recurso de reposición en relación con los actos que agotan la vía administrativa).



Acción judicial sin reclamación previa según la Ley 39/2015.

3. Bibliografía básica

BELANDO GARÍN, Beatriz / ESCUÍN PALOP, Vicente: *Los recursos administrativos*, Civitas, Madrid, 2011.

BUSTILLO BOLADO, Roberto O.: “Derecho Administrativo español y solución extrajudicial de conflictos: entre el (razonablemente hermoso) mito y la (menos edificante de lo deseable) realidad”, en LÓPEZ RAMÓN, F.: *Las prestaciones patrimoniales públicas no tributarias y la resolución extrajudicial de conflictos*, INAP, Madrid, 2015.

ESCUIN PALOP, Vicente: “Régimen general de los recursos administrativos,” en GAMERO CASADO, E./VALERO TORRIJOS, J./FERNÁNDEZ RAMOS, S. (dirs.): *Tratado de procedimiento administrativo común y régimen jurídico básico del sector público* (2 vols.), Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, 2017.

MESEGUER YEBRA, Joaquín: *Las reclamaciones administrativas previas a la vía judicial civil y laboral*, Bosch, 2000.

NUEVAS HERRAMIENTAS Y TÉCNICAS PARA LA DOCENCIA DEL DERECHO *

Juan Cámara Ruiz
Universidade da Coruña

1. Introducción

El objetivo de este trabajo consiste en contribuir a una mejora de la “Docência em Direito e Processo” desde la óptica de las herramientas, técnicas e instrumentos que pueden utilizarse en la docencia del Derecho.

Consideramos, por una parte, que dichas herramientas pueden emplearse en el desarrollo de las distintas metodologías que suelen utilizarse en la impartición del Derecho (lección magistral, clases prácticas, aprendizaje del Derecho basado en Problemas¹, método del caso, simulación de juicios², etc.). Por otra, coadyuvan a que el alumnado pueda adquirir toda una serie de competencias, tanto específicas de la materia de Derecho procesal como transversales del Grado en Derecho.

Asimismo, suponen un elenco de posibilidades que los docentes pueden tener presente a la hora de organizar y planificar la docencia, y que podrán combinar y alternar dependiendo de los contenidos que deban impartirse.

* Comunicación realizada en el marco del Proyecto de Investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), referencia: DER2015-69722-R, cuyo investigador principal es el Prof. Dr. D. Luis Cucarella Galiana.

1 *Vide* las publicaciones del profesor Antoni Font Ribas sobre esta materia (como por ejemplo, “Una experiència PBL per a l’aprenentatge del Dret” y “Towards high-quality reflective learning amongst law undergraduate students: analysing students’ reflective journals during a problem-based learning course” en <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13538322.2013.802575#preview>).

2 *Vide* GONZÁLEZ GRANADA, P., ÁLVAREZ SÁNCHEZ DE MOVELLÁN, P., PÉREZ DEL BLANCO, G., ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, C.J., SANJURJO RÍOS, E. I., FERNÁNDEZ CABALLERO, G., «Acción pedagógica de simulación de juicios”, Metodología docente de derecho procesal en el EEES» en *REJIE* (Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa), núm.2, junio 2010, pp. 81-92, <http://www.eumed.net/rev/rejie>.

2. Las salas de vistas para la simulación y realización de juicios

Desde hace casi una década en distintas Facultades de Derecho españolas y portuguesas se vienen utilizando las Salas de Vistas como una herramienta más en la docencia del Derecho y, sobre todo, del Derecho Procesal³. Una característica que suele repetirse en muchas de ellas consiste en tratar de reproducir con la máxima fidelidad la Sala de Vistas de un Juzgado o de una Audiencia Provincial. Así, por ejemplo, suelen disponer del correspondiente estrado, donde se ubican las partes que intervienen en el proceso, un banquillo de acusados, y aforo para acoger al público visitante o a los alumnos que asisten a la celebración de los juicios que desarrollen sus compañeros.

Asimismo, suelen poseer un equipamiento tecnológico, con un sistema de vídeo que permite grabar los juicios y las prácticas que desarrollan los alumnos, a fin de que éstos puedan corregir los defectos tanto formales como sustanciales que cometan en sus exposiciones; y con un video-proyector para la proyección de las grabaciones.

En algunas Facultades, como anexo a la Sala de Vistas, se dispone de un pequeño vestidor con las correspondientes togas, posibilitando de este modo que los alumnos celebren las vistas ataviados con la vestimenta adecuada.

A) Finalidad

Estas Salas de Vistas, tratándose de una herramienta para la docencia, no constituyen una finalidad en sí misma, pero sí que pueden contribuir a una mejora de la docencia a través de una técnica docente como son los juicios simulados o la asistencia a juicios reales. Entre las ventajas pueden destacarse las siguientes:

1) Aproximan e introducen al alumnado en la realidad de la Jurisdicción y del proceso, permitiéndole, principalmente, presenciar directamente las ac-

3 Asimismo, en distintas Universidades extranjeras de países latinoamericanos como Chile (Universidad de Chile, Universidad Católica de Chile, Universidad de las Américas, Andrés Bello, Universidad del Desarrollo), Venezuela (Universidad Fermín Toro), Honduras, Costa Rica, Guatemala y, principalmente, de México (Universidad Nacional Autónoma de México, Autónoma de San Luis Potosí, Autónoma de Yucatán, Autónoma de Nuevo León, Chiapas, Chihuahua, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, Universidad Anáhuac Mayab, Universidad Xochicalco, Autónoma del Estado de Morelos) se siguen instalando, progresivamente, Salas de Vistas en las Facultades de Derecho.

tuaciones de los sujetos que intervienen en el mismo y, por ende, comprobar *in situ* las funciones que desempeñan y corresponden al Juez o Magistrados, Fiscal, Letrados de la Administración de Justicia, Abogados, Procuradores, Funcionarios del Cuerpo de Auxilio judicial, partes, testigos, peritos, etc. Además, podrá observar la posición en la que intervendrán los distintos sujetos participantes en el proceso y visualizar la distribución del mobiliario de una sala de audiencias y comprobar la utilidad del mismo.

Todo ello contribuye, por un lado, a que el alumno aprenda directamente toda una serie de cuestiones procesales; por otro, que afiance toda una serie de conocimientos que adquirió en las clases teóricas y con el estudio personalizado; y, finalmente, a que disponga de una serie de imágenes que se corresponden con lo aprendido en las sesiones magistrales y en los manuales.

En definitiva, se trata de una puesta en escena que permite y facilita a los estudiantes fijar y comprender toda una serie de términos, conceptos e instituciones procesales que habitualmente aprende de un modo teórico y, en ocasiones, con un grado de abstracción excesivo.

2) Provoca un grado de implicación y motivación muy elevado en el alumnado y, consecuentemente, un nivel de aprendizaje muy alto y positivo, consiguiendo, de ese modo, que a través del contacto con la realidad procesal aprehenda la esencia y el significado de las instituciones procesales.

3) Habitúa al alumnado a exponer y a argumentar en las condiciones y en el entorno propio de un Tribunal. Esto es, familiariza al alumnado a defender sus tesis, formular alegaciones y contraalegaciones en un escenario similar al que encontrará cuando actúe como Juez, Fiscal, Letrado de la Administración de Justicia, Abogado, etc.

4) Si bien los profesores de Derecho Procesal no son los encargados en exclusiva de que el alumnado alcance una serie de competencias (expresarse y argumentar en publico, gesticular y dirigirse al Tribunal o al público, etc.) no obstante, determinadas habilidades también pueden ser adquiridas en una Sala de Vistas por ser una réplica del escenario habitual donde determinados operadores jurídicos desarrollarán gran parte de su actividad. Al respecto, Javier Quel López, Decano de la Facultad de Derecho de San Sebastian, señalaba que en dicho escenario y con la realización de juicios simulados se pretendía conseguir que los alumnos fueran capaces de construir lo mejor posible los argumentos jurídicos, contestar a la otra parte y tener la agilidad mental para, en un momento determinado, defender su propia posición frente al adversario.

B) Los juicios simulados

En la mayor parte de las Facultades de Derecho que disponen de Sala de Vistas únicamente se realizan juicios simulados siendo minoría aquéllas en las que también se celebran juicios reales. La finalidad es distinta, de manera que en la modalidad de juicios simulados, los alumnos no sólo atienden sino que participan y, tal y como hemos adelantado, sirven para que los alumnos aprendan directamente de la realidad de la Jurisdicción y se impliquen personalmente en el aprendizaje de los conceptos e instituciones procesales en un contexto equiparable al que encontrarán en el ejercicio real de la práctica jurídica procesal.

Concretamente, y entre otras, disponen de Salas de Vistas en las que únicamente se celebran juicios simulados las siguientes Facultades de Derecho:

1) La de la Universidad Abat Oliva. El día 16 de mayo de 2007 fue inaugurada la Sala de juicios de la Universitat Abat Oliba CEU que lleva por nombre *Cvria Ivris*.

2) La de la Universidad de Oviedo. El día 17 de octubre de 2007 se inauguró la Sala de Vistas «Manuel Herrero Zumalacárregui». Dicha Sala fue cofinanciada por el Ilmo. Colegio de Abogados de Oviedo, la Consejería de Justicia del Principado de Asturias y la propia Facultad.

3) La de la Universidad de A Coruña. El día 14 de noviembre de 2007 tuvo lugar la inauguración de la Sala de Vistas de la Facultad de Derecho. Esta Sala es una réplica exacta de las existentes en los Juzgados y Tribunales y se dispone de las correspondientes togas para la celebración de los juicios⁴.

4) La de la Universidad de Minho. La Escola de Dereito de esta Universidad, donde se imparte el Grado de Derecho adaptado a Bolonia desde el curso 2006-2007, dispone de una “Sala de simulação de Audiencias”.

5) La de la Universidad del País Vasco. Se inauguró el 21 de abril de 2008 y lleva el nombre de Juan de Dios Doval, en memoria de D. Juan de Dios Doval, profesor de Derecho Procesal, asesinado por ETA en 1980, quien había manifestado su inquietud de “transmitir a la práctica el conocimiento”.

4 Vide:

a) <http://www.dereito.udc.es/historico-2007/377-inauguracion-de-la-sala-de-vistas>

b) Juizo simulado de la especialidad de medio ambiente. <http://www.dereito.udc.es/historico-2007/342-juicio-simulado-de-la-especialidad-de-medio-ambiente-del-maxe>

c) Juicio simulado sobre Derecho de sociedades. <http://www.dereito.udc.es/historico-2007/352-juicio-simulado-sobre-derecho-de-sociedades>

6) La de la Universidad de Lisboa, cuya Facultad de Derecho dispone de una Sala para “simulação de Audiencias de Tribunais”.

7) La de la Universidad de Zaragoza.

8) La de la Universidad de Sevilla.

9) La de la Universidad de Girona. Dispone del Aula de práctica jurídica Tomàs Mieres, que reproduce una Sala de Vistas. Se trata de una instalación que permite la simulación realista de juicios, su grabación para visionado y corrección posterior.

10) La de la Universidad de Autònoma de Barcelona.

11) La de la Universidad Autònoma de Madrid.

12) La de la Universidad de Lleida⁵.

13) La de la Universidad Rovira i Virgili.

14) Las de Albacete y Ciudad Real, que fueron inauguradas en 2010.

15) La de Vigo.

16) La de la Universidad Europea de Madrid.

17) La de la Universidad de Carlos III de Madrid⁶.

18) La de Cáceres.

19) La de la Universidad de Valencia.

C) Los juicios reales y los convenios con el consejo general del poder judicial

Una aspiración habitual de las autoridades académicas de las Facultades de Derecho en las que se han instalado Salas de Vistas es la posibilidad de que, además de juicios simulados, puedan celebrarse juicios reales. Tal y como hemos adelantado la finalidad y las ventajas de esta modalidad son distintas a la de celebración de juicios simulados. En el apartado siguiente, abordaremos con detalle los beneficios de la asistencia a juicios reales, no obstante es conveniente que resaltemos las ventajas añadidas que supone la realización de juicios reales en el propio centro.

Por una parte, el alumnado puede comprobar que la Sala de Vistas de la Facultad es adecuada y está totalmente preparada para la celebración de juicios reales. Lo cual refuerza la seriedad y el rigor que deben inspirar la realización de juicios simulados en dicha Sala de Vistas.

Por otra, facilita que el alumno pueda asistir con cierta periodicidad a presenciar la celebración de juicios reales sin necesidad de tener que desplazarse a los Juzgados y Tribunales.

⁵ Dispone de una Sala de Jutjats

⁶ Campus de Getafe, http://www.uc3m.es/portal/page/portal/conocen/sala_juicios

Asimismo, constituye un elemento motivador para el aprendizaje del Derecho por el alumno, y en particular del Derecho procesal, al comprobar que lo que estudia en la Facultad no es algo distinto a la realidad de la Jurisdicción y de los procesos que se sustancian en los Tribunales.

La vía para posibilitar que se celebren juicios reales en las Salas de Vistas de las Facultades de Derecho es la celebración de acuerdos y convenios. No suele ser muy habitual pero podemos citar, entre otros, los siguientes casos:

1) La Sala de Vistas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá. El primer juicio real que se celebró en dicha Sala fue posible gracias al acuerdo al que llegaron la Facultad de Derecho y los Juzgados de Alcalá de Henares (versó sobre un supuesto de homicidio imprudente y tuvo lugar entre los días 23 y 27 de abril de 2001).

2) La Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga dispone de un “Aula Judicial” que fue inaugurada el día 18 de junio de 2001. En dicha Sala no sólo se realizan juicios simulados sino que además, por Convenio con el Consejo General del Poder Judicial, se celebran juicios reales, principalmente laborales y civiles.

3) La Facultad de Derecho de la Universidad Pablo de Olavide dispone de una Sala de Vistas que se inauguró el 29 de abril de 2002. En enero de 2005 se celebró el primer juicio real. A tal fin, la Sección Primera (de lo Penal) de la Audiencia Provincial de Sevilla se desplazó a la Facultad de Derecho para celebrar dicho juicio referido a un delito de estafa.

4) La Facultad de Derecho de la Universidad de León cuenta con una Sala de Vistas desde el año 2003. Como tantas otras, reproduce, en su apariencia y medios técnicos, las características de los Tribunales de Justicia, tanto en la configuración y distribución del estrado como en la incorporación del sistema de grabación y reproducción de imagen y sonido. Para el desarrollo de las actuaciones judiciales en la referida Sala, el Ilustre Colegio de Abogados de León donó las togas requeridas a tal fin por Jueces, Secretarios Judiciales, Abogados y Procuradores. La instalación y dotación de la misma resultó posible gracias a la colaboración entre la ULE y los Ilustres Colegios de Abogados y de Procuradores de León.

El Convenio de Cooperación entre el Consejo General del Poder Judicial y la Universidad de León, suscrito en el año 2004 por ambas entidades, ha supuesto la materialización de muchas y muy provechosas relaciones entre la Judicatura y la Facultad de Derecho. Entre otros aspectos del convenio, se es-

tableció el compromiso de la Universidad de León de “*poner a disposición de la organización judicial la Sala de Vistas ubicada en la Facultad de Derecho de la Universidad de León, para la celebración de vistas, comparecencias y demás actuaciones orales que deban tener lugar en la ciudad de León, dentro de la tramitación de los correspondientes procesos judiciales, cuando manifiesten su conformidad al respecto el titular del tribunal de que se trate y quienes sean partes en el conflicto. A tales efectos, la Universidad de León facilitará los medios materiales necesarios para que puedan celebrarse estas actuaciones orales*”.

3. La asistencia a juicios reales en los distintos órganos jurisdiccionales

Esta actividad puede resultar muy conveniente por las distintas utilidades que representa. Podemos señalar, entre otras, las siguientes ventajas de esta actividad:

1) Por una parte, la visita a la sede del órgano jurisdiccional sirve de refuerzo para que el alumnado identifique y distinga los distintos órganos jurisdiccionales (es muy útil sobre todo para la docencia del módulo o asignatura relativa a la Parte General o de Introducción al Derecho Procesal). En ocasiones, los docentes hemos podido comprobar cómo los estudiantes confunden los distintos tipos de juzgados o tribunales, y no siempre por falta de estudio, pues suele ocurrir que dicha confusión la arrastran incluso después de haber superado la Parte General del Derecho procesal.

2) Por otra parte, tiene la ventaja de que el estudiante tenga un contacto directo con el personal jurisdiccional (jueces y magistrados), colaborador (fiscales, abogados y procuradores) y de auxilio (Letrados de la Administración de justicia y funcionarios del cuerpo de auxilio judicial). Dicho contacto les permite comprobar de primera mano las distintas funciones que tienen atribuidas así como presenciar cómo se desenvuelven y desarrollan su actividad.

3) Principalmente aporta como beneficio un afianzamiento del conocimiento de las distintas instituciones tanto de Derecho material como de Derecho procesal por parte del alumnado (compraventa, cosa juzgada, responsabilidad civil, culpabilidad, etc.).

En la medida de lo posible es muy conveniente haber contactado previamente con el titular del órgano jurisdiccional o, en su caso, con el Fiscal para que al finalizar el juicio pueda dedicar un tiempo a explicar determi-

nados aspectos del mismo y a responder a las dudas que le expongan los estudiantes.

Todas estas ventajas evidencian la utilidad de esta actividad, pudiendo afirmar que “la asistencia a juicios se convierte así en una herramienta complementaria y fundamental para que los alumnos puedan aplicar los conocimientos teóricos en situaciones diversas; ayuda a ordenar y a estructurar lo aprendido en clase, a identificar los problemas y a encontrar soluciones o estrategias que resulten aplicables”⁷.

Asimismo, cabe señalar que, incluso en los casos en que finalmente se suspende el juicio, se revela útil ya que por una parte, sirvió para que los alumnos comprueben directamente cómo en ocasiones las actuaciones procesales tienen que suspenderse y cuáles son las causas de la suspensión, y por otra, les permitió visitar la sede del órgano jurisdiccional y sus instalaciones afianzando la identificación del mismo.

4. Las visitas reales y virtuales a sedes de órganos judiciales, organismos oficiales, despachos, etc.

Esta actividad puede ser muy útil para el aprendizaje y afianzamiento de conocimientos, principalmente, de la materia de Parte General o Introducción al Derecho procesal al comprobar *in situ* determinados aspectos de lo aprendido y estudiado.

Una posibilidad consiste en organizar viajes con alumnos para visitar los principales órganos jurisdiccionales, sobre todo los de ámbito nacional, ubicados en Madrid: Tribunal Constitucional, Tribunal Supremo, Audiencia Nacional, etc.

Dichas visitas también pueden organizarse a otro tipo de tribunales o a las sedes de organismos oficiales o de Institutos colaboradores de la Jurisdicción. Así, por ejemplo, la visita a un Instituto de Toxicología o a un Centro de ADN del Cuerpo de Policía Nacional⁸ y también a Centro penitenciarios y de menores.

7 GUTIÉRREZ BERLINCHES, A., DE PRADA RODRÍGUEZ, M., CUBILLO LÓPEZ, I. J., “Las visitas a los juzgados como actividad práctica para la docencia del Derecho Procesal” en *REJIE* (Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa) núm.2, junio 2010, pp.118, <http://www.eumed.net/rev/rejie>.

8 Visita al centro ADN Jefatura Superior de la Policía Nacional: <http://www.dereito.udc.es/galego/verNoticia.asp?idNoticia=150&fecha=05/05/2008>

Una alternativa a las visitas reales es que dichas visitas se realicen de modo virtual, como por ejemplo, el caso del Tribunal Supremo⁹.

Asimismo, constituye una gran fuente de material didáctico, sobre todo para la realización de trabajos por el alumno, el acceso a las Web del CGPJ, Ministerio Fiscal, Tribunal Constitucional, Consejo General de la Abogacía, etc.

5. El cine, la televisión, la prensa y la literatura

La ayuda que proporcionan estas herramientas -cine¹⁰, televisión, prensa, literatura- en la docencia del Derecho y, específicamente, del Derecho procesal está suponiendo que cada vez, con mayor frecuencia, los docentes las utilicen en el desarrollo de sus metodologías y clases.

Normalmente, se utilizan como punto de inicio e hilo conductor para la exposición y debate de una institución o cuestión procesal. Una gran ventaja que reportan estas herramientas es el grado de motivación e implicación que provocan en el alumnado y, consecuentemente, el aprendizaje y afianzamiento de los conceptos procesales.

Respecto del cine –si bien se puede extrapolar a la televisión- se ha señalado que, “los nuevos modelos de enseñanza no pueden obviar una realidad indiscutible: la imagen ha superado al texto escrito como primera vía de acercamiento a una materia. Es más fácil captar la atención de cualquier estudiante con la proyección de una película que con una exposición de diapositivas repletas de esquemas y comentarios escritos. En un ámbito como el jurídico, caracterizado por una vertiente teórica muy marcada, los códigos y los manuales priman como herramienta básica para el estudio de cualquier materia; esta propuesta de estudiar instituciones, principios y conceptos jurídicos a través de películas supone un paso más en el desarrollo de nuevas metodologías, que favorezcan el aprendizaje completo a través de la aplicación práctica”¹¹.

9 <http://195.55.151.26:8040/visitaSupremo/index.html>

10 Vide AAVV (PERNAS GARCÍA coord.), *O ensino do Dereito a través do cinema: unha perspectiva interdisciplinar. Materiais didácticos para un sistema ECTS*. Universidade da Coruña, 2009.

11 ZAMORA ROSELLÓ, M^a. R., Recensión op. cit. en nota anterior en *REJIE* (Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa) núm.2, junio 2010.

6. Las plataformas virtuales (campus virtual, facultad virtual, aula virtual, moodle, etc.)

En la actualidad, la práctica totalidad de las Universidades españolas han habilitado plataformas virtuales en la intranet de las mismas, siendo la más utilizada Moodle¹². En cambio, el uso que el profesorado realiza de las mismas es muy desigual, y abarca desde el docente que nunca la emplea hasta los que aprovechan al máximo todas las utilidades y recursos que ofrece.

Normalmente, y sobre todo en los primeros años de implantación de estas plataformas, el profesorado las ha utilizado para colgar materiales y guías docentes. Posteriormente, y a medida que dichas plataformas se han ido perfeccionando (incorporando nuevas utilidades) y que el profesorado se ha familiarizado en su manejo, ha propiciado un aprovechamiento mejor de todos los recursos que proporcionan.

Así, por ejemplo, además de colgar contenidos y materiales, están revelándose muy útil en los siguientes casos: a) para que los alumnos realicen actividades y casos prácticos en línea y los remitan por esa misma vía; b) los “foros de debate” que permiten almacenar información, que ésta sea remitida a los alumnos por correo electrónico y la apertura de temas y líneas de discusión; c) para poder realizar un seguimiento de la labor realizada por el alumnado a lo largo del curso; d) para propiciar la comunicación entre el profesor y el alumno¹³.

Asimismo, cuando se utiliza la plataforma virtual en el desarrollo de las clases, permite la interacción de los alumnos que pueden redactar en línea sus conclusiones, observaciones u opiniones que contribuyen a una mejora del aprendizaje y sirven como elemento clave en la fase de evaluación.

En definitiva, esta herramienta contribuye decisivamente en la motivación e implicación del alumnado en el aprendizaje del Derecho.

12 La utilizan, entre otras, las siguientes Universidades: Politécnica de Cataluña, Europea de Madrid, Zaragoza, Cantabria, León, Cádiz, Málaga, Murcia, A Coruña, Córdoba, Burgos, Jaime I, Palmas de Gran Canaria, La Laguna, Extremadura, Rovira i Virgili, Autónoma de Barcelona, Granada, Castilla-La Mancha, Oviedo, Salamanca, Autónoma de Madrid, País Vasco).

13 Sobre esta herramienta *vide* AYLLÓN DÍAZ-GONZÁLEZ, J. M., “El uso de las plataformas de enseñanza virtual para impartir asignaturas jurídicas” en REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, núm.1, enero 2010, p.49-60, <http://www.eumed.net/rev/rejie>.

7. Otras herramientas

En este apartado reseñamos una serie de actividades, técnicas, herramientas y material didáctico que también son muy útiles para la docencia del Derecho procesal y que parte del profesorado de esta materia las están desarrollando y utilizando en sus clases. Concretamente, las siguientes:

- a) Prácticas externas en despachos, instituciones, ayuntamientos, asesorías jurídicas, etc.
- b) Redacción de escritos procesales.
- c) Exposición de lecciones y temas por los alumnos¹⁴.
- d) Comentarios de textos y leyes procesales, sentencias, etc.
- e) Debates dirigidos en clase.
- f) Blogs y Webs creadas y actualizadas por los alumnos.
- g) Presentaciones multimedia y pizarras electrónicas (PDI).

¹⁴ Sobre esta herramienta *vide* ZAMBRANA MORALEN, P., “La adquisición de competencias en el marco de la enseñanza de la historia del derecho: la preparación y exposición de temas por los alumnos como técnica docente” en *REJIE* (Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa) núm.1, enero 2010, p.49-60, <http://www.eumed.net/rev/rejie>.

NOVAS TÉCNICAS NA DOCÊNCIA EM DIREITO

Marco Carvalho Gonçalves
Universidade do Minho

No presente texto, procuraremos analisar novas técnicas pedagógicas na docência em Direito, com particular destaque sobre o ensino do direito processual civil.

No prosseguimento desse desiderato, abordaremos, em primeiro lugar, a relevância da utilização das tecnologias de informação, designadamente das plataformas de *e-learning*, como instrumento auxiliar na docência em Direito.

Feito esse enquadramento, trataremos da importância do estudo dos pilares fundamentais do ordenamento jurídico e dos princípios gerais do processo civil como pedagogia adequada a uma melhor preparação académica e profissional dos alunos. Ainda nesse domínio, não deixaremos de analisar a importância do estudo do direito processual civil europeu e do direito comparado, atenta a massificação dos litígios plurilocalizados, particularmente no espaço europeu.

Posto isto, abordaremos a necessidade de os alunos analisarem, de forma crítica, as decisões judiciais, percebendo de que forma o tribunal, num determinado caso em concreto, decidiu e fundamentou a matéria de facto e de direito.

De seguida, porque o direito processual civil apresenta uma forte componente prática, debruçar-nos-emos sobre o interesse e relevância da realização de simulações de audiências de julgamento, enquanto metodologia adequada à concretização e implementação prática dos conhecimentos adquiridos pelos alunos nas aulas teóricas e teórico-práticas, e, bem assim, sobre a necessidade de as universidades estarem dotadas de salas de audiências de julgamento que permitam aos alunos contactar, pela primeira vez, com o ambiente próprio de um tribunal judicial, ainda que num contexto simulado.

Por último, porque o ensino do direito processual civil não pode ser isolado da realidade judiciária, estudaremos a importância de os alunos assistirem à realização de audiências de julgamento nos tribunais judiciais, permitindo-se, dessa forma, um contacto prático muito forte com a atividade diária dos tribunais, bem como a percepção direta da forma como o Direito, em particular, o direito processual civil, é aplicado.

1. Introdução

O Direito é uma ciência dinâmica. Concomitantemente, o ensino do Direito deve acompanhar essa realidade, adaptando-se, cada vez mais, às novas necessidades político-legislativas, económicas, sociais e culturais. Com efeito, não é possível pensar-se no ensino do Direito como algo estanque ou perene, sem qualquer necessidade de evolução ou de adaptação. Em particular, no âmbito do direito processual civil – onde os alunos contactam, pela primeira vez, com as regras e as técnicas processuais de aplicação do direito material ou substantivo nos tribunais judiciais – essa necessidade de evolução e de adaptação faz-se sentir com maior premência e acuidade, porquanto o ensino do processo deve ser adequado a preparar os alunos para a realidade judiciária.

Analisemos, pois, quais são, na nossa perspetiva, as técnicas pedagógicas que, pela sua importância ou pelo seu caráter inovador, assumem especial relevância no domínio da docência em Direito.

2. As novas tecnologias de informação ao serviço da docência: em particular, o *e-learning*

A docência em Direito não pode alhear-se da importância das novas tecnologias de informação enquanto instrumento fundamental de apoio à lecionação e à apreensão dos conteúdos programáticos abordados nas aulas teóricas e práticas. Na realidade, as novas tecnologias de informação, com especial destaque para as plataformas de *e-learning*, constituem uma ferramenta essencial, na medida em que, para além de permitirem que a aprendizagem se prolongue para além das fronteiras físicas da sala de aula, possibilitam igualmente uma maior interação entre o professor e os alunos, sem qualquer tipo de limitação física ou temporal.

No domínio particular do direito processual civil – ciência que temos vindo a lecionar na Escola de Direito da Universidade do Minho desde o ano de 2005 – a plataforma de *e-learning* tem desempenhado um papel essencial no apoio à docência, especialmente no que diz respeito à divulgação da doutrina e da jurisprudência, bem como à disponibilização aos alunos de diversos materiais de apoio.

Desde logo, a plataforma de *e-learning* permite que o docente divulgue

junte dos alunos, de forma rápida e eficaz, os conteúdos doutrinários, disponíveis na *internet*, mais importantes ou adequados para a consolidação dos seus conhecimentos, com especial destaque para as revistas eletrônicas e para as bases de dados bibliográficas (ex. *google books*, projeto Gutenberg, Biblioteca Nacional de Portugal, etc.).

De igual modo, o estudo da jurisprudência deve desempenhar um papel central no ensino do Direito. Na verdade, as decisões judiciais constituem um barómetro importante relativamente ao modo como o Direito é aplicado nos tribunais e aos eventuais problemas que as universidades devem procurar resolver, por forma a garantirem uma melhor aplicação do Direito.

Por outro lado, não é possível pensar na docência do Direito, em especial, do direito processual civil, desassociada da análise e do estudo das decisões dos tribunais. Por conseguinte, a plataforma de *e-learning* desempenha, também neste domínio, um papel central, na medida em que permite disponibilizar aos alunos, de forma fácil e rápida, as decisões mais importantes e/ou atuais dos tribunais.

A plataforma de *e-learning* constitui, igualmente, uma ferramenta essencial na disponibilização de material de apoio aos alunos. No âmbito da docência do direito processual civil, temos vindo a utilizar a plataforma de *e-learning* para fornecer aos nossos alunos diversos materiais de apoio, designadamente legislação em vigor, projetos legislativos em curso, calendários para contagem de prazos, guias práticos, *powerpoints*, exames resolvidos e casos práticos.

3. Compreensão dos princípios gerais do ordenamento jurídico e do processo

Um dos maiores desafios que se colocam à lecionação do direito processual prende-se com a evolução constante da legislação, particularmente na rapidez com que as leis são alteradas ou revogadas. No caso particular do ordenamento jurídico português, basta ter presente que o Código de Processo Civil de 1961, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 44.129, de 28 de dezembro de 1961, foi alterado por sessenta vezes¹, sendo que, dessas sessenta alterações, trinta e seis tiveram lugar no período compreendido entre 1995 e 2013, o que

¹ Paralelamente, o Código Civil, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 47344/66, de 25 de novembro, já foi alterado sessenta e oito vezes até à presente data.

dá uma média aproximada de duas alterações legislativas por ano. Entretanto, foi aprovado o novo Código de Processo Civil de 2013, através da Lei n.º 41/2013, de 26 de junho, sendo que o novo Código de Processo Civil já foi, também ele, alterado por duas vezes².

Neste contexto de forte instabilidade legislativa, fácil é perceber que a metodologia clássica de aprendizagem apegada ao texto normativo ou de memorização das leis deixou de ser uma opção. Não queremos com isto dizer que a docência do processo deva ser realizada à revelia dos textos normativos, tanto mais que o conhecimento teórico e prático dos diferentes institutos e regras processuais é fundamental. Diferentemente, entendemos que é essencial que os alunos sejam estimulados a compreender, numa perspetiva crítica, os pilares fundamentais do ordenamento jurídico, particularmente os princípios estruturantes do direito processual, logrando, dessa forma, adquirir as competências necessárias e adequadas para, de forma autónoma e autodidática, compreenderem facilmente o sentido e o alcance de futuras alterações legislativas no âmbito do direito processual civil.

4. Estudo do direito processual europeu e do direito comparado

Se analisarmos o contexto dos litígios atuais, verificamos que, cada vez mais, os conflitos assumem uma feição plurilocalizada, ou seja, estão em contacto com dois ou mais ordenamentos jurídicos. Esse aumento de litígios plurilocalizados coloca novos desafios no ensino do processo, designadamente em matérias transversais aos diversos ordenamentos jurídicos europeus, como é o caso da competência, citação e notificação, obtenção e produção de provas, e reconhecimento e execução de decisões judiciais. O ensino do Direito não pode, por isso, continuar a ser pensado apenas numa perspetiva interna, isolada da realidade do mundo exterior, devendo antes ser deslocado o seu epicentro para o estudo do direito internacional, em particular, do direito processual civil europeu.

Paralelamente, a docência do direito processual não pode ser desassociada do estudo do direito comparado, particularmente no domínio dos ordenamentos jurídicos que, historicamente, nos são mais próximos. Na realidade, a análise comparada das soluções legislativas adotadas em outros ordena-

² Em concreto, pela Declaração de Retificação n.º 36/2013, de 12 de agosto, e pela Lei n.º 122/2015, de 1 de setembro.

mentos jurídicos com aquelas que se encontram consagradas a nível interno permite que os alunos adquiram uma visão ampla do Direito³.

5. Análise crítica das decisões judiciais

Certa vez, numa aula prática de direito processual civil, um aluno questionou-nos sobre a razão pela qual o Código de Processo Civil consagrava a possibilidade de ser interposto recurso de uma decisão judicial. Afirmava esse aluno que, sendo a sentença proferida por um juiz, o qual tem por função aplicar a lei e o Direito ao caso em concreto, com toda a correção, rigor e isenção que lhe são exigíveis e que a comunidade dele espera, a sentença estaria naturalmente correta e não padeceria de qualquer tipo de vício, pelo que não faria sentido conceber-se a necessidade de se sindicarem essa decisão em sede de recurso. Na ocasião, expliquei que a importância do recurso residia na eventual necessidade de se corrigir vícios da sentença ou erros de julgamento – *maxime* que o juiz podia proferir uma decisão nula, julgar de forma errada a matéria de facto ou aplicar indevidamente uma determinada norma jurídica – resposta essa que não deixou de causar alguma perplexidade no meu auditório, atenta a ideia generalizada de que um juiz não podia errar na interpretação e aplicação da lei.

Esta é, na nossa perspectiva, uma questão muito importante a ter em conta na docência do processo civil. Na verdade, os alunos devem ser incentivados, cada vez mais, a analisar, com espírito crítico, as decisões dos tribunais, ou seja, devem aprender a “decompor” e a discordar (sendo caso disso) de uma sentença⁴. Por outras palavras, partindo de um caso em concreto, os alunos devem ter a capacidade de perceber a forma como o tribunal decidiu e fundamentou a matéria de facto, o modo como valorou a prova ou as razões subjacentes à aplicação das regras processuais e substantivas.

3 Esta realidade é especialmente visível, por exemplo, na análise da tramitação do processo declarativo e executivo nos diferentes ordenamentos jurídicos.

4 Simultaneamente, o docente deve ter o cuidado de consciencializar os alunos para o facto de, por vezes, as decisões dos tribunais superiores serem, elas próprias, contraditórias entre si, o que implica que estes sejam capazes de perceber as razões inerentes a essas divergências jurisprudenciais.

6. Realização de processos e de audiências de julgamento simuladas

Uma outra metodologia que nos parece relevante na docência do direito processual é a que se prende com a aplicação prática dos princípios e das regras processuais lecionadas nas aulas teóricas. Não nos referimos à realização de casos práticos – instrumento tradicionalmente adotado na docência do direito processual – mas antes à realização de processos e de audiências de julgamento simuladas, o que implica, desde logo, que as universidades disponham de meios e de equipamentos adequados para esse efeito.

No caso particular da Escola de Direito da Universidade do Minho, a existência de uma sala de audiências de julgamento tem vindo a permitir a realização de processos e de julgamentos simulados, cabendo aos alunos, a partir de elementos factuais que lhes são previamente fornecidos, organizar as respetivas peças processuais e participar na audiência de julgamento, o que contribui para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e de trabalho em grupo. Normalmente, as audiências de julgamento são presididas por magistrados judiciais de carreira, o que permite imprimir uma maior solenidade ao ato e, simultaneamente, criar junto dos alunos um maior sentido de responsabilidade.

7. Assistência a audiências de julgamento

Não obstante a importância prática das audiências de julgamento simuladas, um dos aspetos mais importantes na leção do direito processual prende-se com a assistência, pelos alunos, a audiências de discussão e julgamento. Na verdade, muitas vezes o primeiro contacto dos alunos de Direito com o tribunal só se dá depois de terminarem a licenciatura, quando já estão no pleno exercício da sua atividade profissional. Urge, por isso, antecipar esse primeiro contacto com o tribunal, metodologia que apresenta múltiplas vantagens:

- permite que os alunos se familiarizem com a sala de audiências, em particular, com a disposição dos diversos intervenientes processuais na sala;
- possibilita a verificação prática do modo como o direito processual é aplicado nos tribunais;
- facilita a perceção e consolidação dos conteúdos programáticos que são lecionados nas aulas teóricas;

- proporciona o estudo do caso, na medida em que permite perceber o modo como as regras processuais são aplicadas e a forma como o juiz aplica o direito material ou substantivo num determinado litígio.

Pela nossa experiência prática, a implementação desta metodologia é, por vezes, difícil. Isto porque, não raras vezes, a audiência de julgamento que propomos que os alunos assistam não chega a realiza-se, seja porque é adiada, seja porque as partes terminam o litígio por acordo, o que acaba por criar alguma desmotivação e desânimo junto dos alunos. Seja como for, essa é, também, uma realidade prática com que os alunos, enquanto futuros profissionais do foro, devem aprender a lidar.

Neste domínio, ainda que cientes das dificuldades práticas de concretização, pensamos que seria desejável a celebração de protocolos de cooperação entre as universidades e as entidades governamentais, concretamente o Ministério da Justiça, logrando-se, por essa via, a realização de audiências de discussão e julgamento nas próprias universidades.

8. Aulas abertas nos tribunais judiciais

No âmbito das novas técnicas de docência do direito processual, impõe-se fazer uma última referência à realização de aulas abertas nos tribunais. Em Portugal, o Conselho Superior da Magistratura tem vindo a promover, de forma periódica e regular, uma iniciativa, designada por “Tribunal da Porta Aberta”, a qual tem por desiderato permitir um maior contacto e familiarização dos cidadãos com os tribunais. Ora, no âmbito dessa iniciativa, tivemos já a oportunidade de lecionar uma aula de processo civil, sobre a organização judiciária e a competência interna e internacional, no próprio edifício do tribunal. De facto, parece-nos que não há lugar mais apropriado e indicado para explicar aos alunos o modelo de organização judiciária e as regras de competência, permitindo-se, dessa forma, uma melhor compreensão dessas matérias.

9. Conclusão

A facilidade e rapidez com que as leis são alteradas ou revogadas, associada à emergência de novos ramos do Direito, exige a adoção de novas técnicas na docência em Direito.

Neste particular, as plataformas de *e-learning* vieram permitir o ensino à distância, particularmente a interação do docente com os alunos sem qualquer tipo de limitação física ou temporal.

Por outro lado, afigura-se essencial que o ensino do Direito se concentre nos pilares fundamentais do ordenamento jurídico. Não se quer com isto dizer que o docente deve ignorar ou menosprezar as normas que, num dado momento temporal, estão em vigor no ordenamento jurídico. Pelo contrário, o que se pretende afirmar é que os alunos devem ser capazes de adquirir as bases necessárias que lhes permitam ter uma visão geral do sistema jurídico.

De igual modo, afigura-se imprescindível que os alunos desenvolvam a capacidade de análise crítica das decisões judiciais, percebendo de que forma o tribunal decidiu um determinado caso concreto.

Refira-se, por outro lado, que o estudo do processo não pode isolar-se do direito comparado. Na verdade, o processo civil deixou de poder ser entendido ou lecionado numa perspetiva meramente interna, assistindo-se antes, por contraposição, à emergência do direito processual civil europeu.

Observe-se, por último, que não obstante a importância teórica dos institutos jurídicos do direito processual, é fundamental a aproximação do ensino do processo à realidade judiciária. Daí a importância do cultivo da prática pedagógica associada à realização de julgamentos simulados ou à assistência de audiências de julgamento nos tribunais, permitindo-se, dessa forma, o contacto dos alunos com a *law in action*.

EXPERIÊNCIA DE LECIONAÇÃO EM DIREITO EM CURSOS NÃO JURÍ-
DICOS – A LECIONAÇÃO DA UC DE DIREITO DAS CRIANÇAS E
JOVENS AO MESTRADO EM INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL
COM CRIANÇAS, JOVENS E FAMÍLIAS
DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Cristina M. A. Dias
Universidade do Minho

1. A experiência de lecionação de Direito no curso de Mestrado em Interven-
ção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias do Instituto de Educação
(vantagens e inconvenientes)

Esta apresentação, incluída no painel dedicado à experiência de lecionação em Direito em cursos não jurídicos, tem uma abordagem intencionalmente experimental, ou seja, assenta marcadamente na nossa experiência de lecionação no Instituto de Educação a alunos não juristas, traduzindo-se apenas numa reflexão em torno dessa experiência. Não pretendemos construir qualquer teoria em torno da lecionação de Direito em cursos não jurídicos, mas somente abordar as vantagens e inconvenientes de tal lecionação e, em consequência, propor a necessária adaptação de conceitos e conteúdos das unidades curriculares jurídicas a grupos de alunos não juristas (alguns dos quais nunca tiveram qualquer preparação jurídica prévia).

Dito isto, convém, em primeiro lugar, apresentar a unidade curricular que analisarei. O curso de mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, visa a atribuição de uma formação interdisciplinar aos profissionais das várias áreas (desde a Educação, à Sociologia, à Psicologia, professores ou técnicos superiores) que trabalham com crianças e jovens e suas famílias. Nesse contexto a unidade curricular pela qual somos responsáveis, Direito da Criança e do Jovem, procura, em termos gerais, que os estudantes se apercebam da relevância da instituição familiar e do papel do Estado a seu respeito, entendem a sistematização e a aplicação da legislação relevante, e, em consequência, demonstrem capacidade para decidir casos práticos e encontrar as medidas adequadas a respeito da criança que dela necessite.

Assim, a unidade curricular está estruturada de forma a atingir-se os seguintes resultados de aprendizagem:

1. Identificar a família como relação jurídica e social e o papel atribuído às crianças.
2. Identificar os modelos de justiça de crianças e jovens e as medidas para a intervenção e proteção do Estado em relação às crianças.
3. Identificar as medidas de proteção e os processos judicial e administrativo a este respeito.
4. Caracterizar o processo tutelar educativo.

É evidente que alguns dos referidos pontos são mais desenvolvidos que outros, atendendo às particulares dos alunos e sua experiência, ou seja, a referência à Lei Tutelar educativa e respetivas medidas nesse campo é apenas superficial, incidindo-se sobretudo sobre a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em perigo, no domínio da qual há intervenção de entidades societárias e não apenas judiciais. Não sendo os alunos juristas nem exercendo uma profissão jurídica o conhecimento de normas mais próximas do Direito Penal não terá o relevo que tem o estudo de normas com as quais habitualmente são confrontados no exercício das suas profissões. Por isso, seguimos habitualmente o seguinte programa:

- I. A família como relação jurídica e social e o papel atribuído às crianças:
 - A) A Família como comunhão de vida:
 1. As relações familiares em geral.
 2. As relações entre pais e filhos e o Direito.
 - B) O estabelecimento da filiação:
 1. As regras gerais da lei civil e registal
 2. A procriação medicamente assistida (PMA)
 - C) A adoção
 - D) A regulação do exercício das responsabilidades parentais nos casos de divórcio.
 - E) A obrigação de alimentos e o direito de visita.
- II. Os princípios orientadores da intervenção do Estado na Família
 - A) Os modelos de Justiça de Crianças e Jovens.
 - B) As Crianças em perigo (a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo).
 - C) As funções das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.
 - D) Medidas de proteção e promoção.
 - E) Processo judicial de promoção e proteção.
 - F) O apadrinhamento civil.

Como já enunciámos, os alunos inscritos neste mestrado não são juris-

tas e muitos nunca tiveram qualquer contacto com o Direito, o que implica que os seus conhecimentos jurídicos sejam rudimentares ou inexistentes. Na verdade, as turmas são compostas habitualmente por professores (do ensino básico ou secundário), técnicos do serviço social, sociólogos, licenciados em Educação, assistentes sociais, psicólogos, entre outras profissões.

Assim sendo, e tratando-se de uma unidade curricular de Direito, há alguns inconvenientes na leção em Direito. Desde logo, o da falta de conhecimentos jurídicos de base que permitam transmitir, de forma perceptível, os conhecimentos desta unidade curricular específica. Utilizamos, por isso, a primeira aula para, a pretexto do estudo das relações familiares, introduzir alguns conceitos que serão relevantes nesta unidade curricular. Por outro lado, e de não menor importância, sendo certo que se tratam de ciências sociais e humanas, mas as áreas do saber a que se dedicam os alunos, não sendo jurídicas, implicam necessariamente quadros mentais diferentes que tornam, muitas vezes, difícil a compreensão de certas temáticas (sobretudo no âmbito do direito da filiação), o que exige sempre um esforço acrescido, por um lado, da nossa parte, na adaptação das matérias (como veremos) e, por outro lado, por parte dos alunos que evoluirão e adaptarão o seu pensamento a novos conhecimentos.

Paralelamente, não podemos esquecer as vantagens, essencialmente (mas não só), para os alunos no ensino do Direito, integrando a componente interdisciplinar indispensável a quem trabalha com questões que envolvem as crianças/jovens e suas famílias. Na verdade, e sobretudo no domínio do estudo da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, mesmo para os alunos que trabalham mais diretamente com as comissões de proteção ou os serviços técnicos da Segurança Social ou até como mediadores, o desconhecimento das normas jurídicas implica uma atuação necessariamente mitigada. O conhecimento das possibilidades legais, nesse contexto, implicará um acréscimo de mais valias para esses profissionais, beneficiando, em última instância, as crianças e suas famílias objeto da intervenção.

Não podemos deixar de mencionar as vantagens que este ensino traz também para o docente e jurista. De facto, a abordagem, em aula, de casos reais, trazidos pelos estudantes, e a sua adequação às normas legais, implica um enriquecimento do saber jurídico e, muitas vezes, a perceção das falhas do sistema legal na sua aplicação ao caso concreto. Tal permitirá um aprofundamento ulterior da investigação com vista a um melhoramento da lei.

2. As especificidades da lecionação (a necessária adaptação)

Atendendo aos inconvenientes mencionados no ponto anterior, a lecionação de Direito em cursos não jurídicos tem necessariamente que ser diferente de cursos jurídicos e sofrer uma adaptação que permita uma melhor compreensão dos conhecimentos por parte dos alunos. Em todo o caso, tal não implica um facilitismo. Não se pretende aligeirar e tornar o ensino superficial. Não é esse o objetivo. As matérias são lecionadas tal como nos cursos jurídicos, mas o grau de profundidade e a forma de abordagem das matérias e a metodologia de ensino e aprendizagem são diferentes.

Assim, e desde logo, a linguagem, não obstante a utilização de conceitos técnico-jurídicos, deve ser o mais explicativa possível para que todos os conceitos sejam devidamente apreendidos.

Além disso, e para evitar o pensamento abstrato de difícil compreensão para quem tenha quadros mentais diferentes, a exposição das matérias é sempre acompanhada da apresentação de exemplos e casos práticos, aliada à participação ativa dos alunos. De facto, muitos dos casos são apresentados pelos alunos que se depararam com alguns problemas no exercício da sua profissão.

Por outro lado, e como já enunciámos, procuramos adaptar o programa às necessidades dos alunos, incidindo mais sobre as matérias utilizadas no exercício da profissão dos mesmos, ou seja, temáticas com relevo e interesse prático na vida profissional dos alunos (se trabalham, por exemplo, nas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens ou nas Equipas Multidisciplinares de Apoio aos Tribunais).

Apesar de muitos alunos, no exercício das suas profissões, terem contacto com os tribunais procuramos estimular os alunos a assistirem a diligências nos tribunais (ainda que não no âmbito da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em perigo, pelo seu carácter reservado).

Privilegia-se sempre a participação dos alunos e a discussão dos temas, evitando as aulas meramente expositivas, apresentando-se, a par dos casos trazidos pelos alunos, casos reais decididos pelos tribunais. Aliás, os próprios exames incidem sempre sobre um caso jurisprudencial, como o que se segue:

A menor Amélia, nascida a 11 de janeiro de 2008, é filha de Berta e de pai incógnito.

Berta, desde cedo começou a deixar a criança sozinha em casa enquanto se ausentava durante a noite, para frequentar bares e discotecas, levando a que os vizinhos chamassem as autoridades policiais a intervir, atento o choro consecutivo e prolongado da menor.

Berta tem uma outra filha mais velha, agora com 10 anos de idade, irmã uterina de Amélia, entregue à guarda e cuidados do pai depois de ter sido retirada a Berta quando esta tinha 17 anos de idade, em virtude de a mesma sair frequentemente de casa à noite para se encontrar com amigos em bares e discotecas.

Após o nascimento de Amélia, por vezes, Berta deixava-a entregue aos cuidados dos avós maternos, ausentando-se durante dias. Porém, após se ter zangado com a sua mãe, Berta abandonou a residência dos avós maternos da menor.

Após o conhecimento da situação por parte da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens da área de residência de Berta e Amélia, aquela prestou o seu consentimento para a intervenção a 7/10/2008, tendo ainda dado a conhecer que trabalhava numa empresa de limpezas e residia em casa de uma amiga juntamente com a menor.

Após visita domiciliária, ocorrida a 8/10/2008 e onde foi constatado que a casa onde a Berta residia com Amélia tinha condições adequadas e que a referida amiga tomava conta da menor enquanto a sua mãe trabalhava, foi celebrado Acordo de Promoção e Proteção onde ficou estabelecida a medida de apoio junto da mãe.

A menor passou então a frequentar a creche com assiduidade, apresentando-se limpa e asseada, havendo uma boa relação de afetividade entre a menor e a sua progenitora, razão pela qual foi arquivado o processo relativo à menor na CPCJ.

A 15/7/2009 foi reaberto um novo processo na CPCJ com base na informação efetuada pela avó materna da menor, em que relatava que a mãe da menor se encontrava a trabalhar numa casa de alterne, desconhecendo a sua residência.

Foram então realizadas diligências pela CPCJ que apurou que efetivamente Berta tinha abandonado a sua anterior residência na sequência de um desentendimento com a amiga. Amélia passou a estar nessa altura entregue aos cuidados de uma ama, onde chegava a ficar semanas inteiras porque Berta ali não aparecia, nem dava qualquer notícia. A partir de certa altura, e muito devido à intervenção da CPCJ, Berta passou a visitá-la com regularidade e a levá-la a pernoitar consigo nos dias de folga.

Porém, não só Berta residia num apartamento com tipologia T3, onde residiam mais 14 mulheres todas elas colegas de trabalho no bar de alterne, como a menor regressava a casa da referida ama com fome, apresentando a menor a roupa suja, apática e com olheiras. Como esta situação persistia, não obstante a intervenção da CPCJ e a celebração de novo acordo de promoção e proteção, foi proposta à progenitora a alteração da medida para apoio junto de outro familiar, concretamente junto dos avós maternos, tendo aquela recusado.

Na sequência da intervenção do Tribunal no âmbito deste processo, por falta de consentimentos para intervenção da CPCJ, a progenitora apressou-se a levar Amélia com ela para Espanha, onde trabalhava num bar de alterne. Enquanto permaneceu em Espanha, Amélia, e as demais crianças filhas das mulheres que ali alternavam, ficava aos cuidados de uma das mulheres mais velhas, para que aquelas se pudessem prostituir e alternar. A própria avó materna de Amélia chegou a ser convidada para desempenhar essas funções em Espanha (tomar conta das crianças) o que aceitou.

No dia 1/7/2011, por ação do Tribunal, foi a menor recuperada das mãos de dois

cidadãos desconhecidos e entregue aos cuidados da Segurança Social, após intervenção conjunta desta entidade e da Polícia de Segurança Pública, passando a menor desde então a ficar acolhida num Centro de Acolhimento Temporário onde ainda hoje se encontra.

Desde o início de tal acolhimento que a avó e a tia materna mostraram interesse em acompanhar a menor, não tendo sido, no entanto, autorizadas as visitas à menor por parte destas por decisão judicial. Em termos de família alargada, a menor tem dois tios maternos. Um deles chegou a manifestar vontade de a menor passar a ficar aos seus cuidados. Porém, atualmente tanto ele como a sua mulher estão desempregados e sem fontes de rendimentos que lhes permitam assumir os seus próprios encargos, e deixaram de manifestar vontade em ter Amélia em sua casa. Para além disso, tanto este tio como o outro tio materno, que não quis cuidar de Amélia, não têm ligação com Amélia já há algum tempo.

Quanto aos avós maternos, já por duas vezes, nos últimos 12 meses estiveram a viver separados de facto, em virtude de desentendimentos havidos entre eles por razões não concretamente apuradas.

Em julho de 2011, a mãe da menor conheceu José, e começaram a viver maritalmente após um mês de namoro. José é divorciado e tem muitos problemas pendentes com a ex-mulher, quer patrimoniais quer quanto ao exercício das responsabilidades parentais dos seus filhos. Tanto José como Berta dizem-se disponíveis para acolher Amélia, mas aquele, até agora, apenas verbalizou “curiosidade” em conhecer a Amélia, que apenas conhece de fotografia.

Perante tais factos, o Tribunal da Relação de Coimbra, considerou que, existindo “vínculos afectivos entre os progenitores e a criança ou jovem, deverá ser dada prevalência à reintegração na família, ainda que tal exija algum apoio de natureza psicopedagógica, social ou económica. Todavia, estando em causa uma criança com quase cinco anos, não pode nem deve manter-se a sua colocação em instituição a aguardar a possibilidade (meramente teórica e sem qualquer consistência prática) de a mãe vir a adquirir as condições necessárias para a acolher e para lhe proporcionar o afeto, a segurança e todos os demais cuidados de que carece. Sendo certo que, durante todo esse período, a progenitora da menor não quis ou não soube criar essas condições e nada existindo de concreto que nos permita concluir pela expectativa real de isso vir a acontecer a curto prazo e em tempo útil para a menor, o adiamento da sua confiança com vista a adoção implicará apenas a drástica redução ou a eliminação da possibilidade de vir a ser adotada e de, por essa via, encontrar a família onde poderá ainda usufruir de tudo aquilo que, até ao momento, não teve.

Afigura-se-nos, pois, que, nestas circunstâncias, terá que ser dada prevalência às medidas que promovem a sua adoção (...) de forma a que possa ser integrada, a título definitivo e sem mais delongas, numa família que possa sentir como sua e onde possa usufruir do amor, afeto, segurança e demais condições de que carece para o seu normal desenvolvimento. Assim o exige o princípio do interesse superior da criança, o princípio da proporcionalidade e atualidade e o princípio da prevalência da família. Nestes ter-

mos, mostrando-se verificados os necessários pressupostos (...) outra solução não resta que não seja a aplicação da medida de confiança com vista a futura adoção”.

[baseado no *acórdão do Tribunal da Relação de Coimbra, de 6/11/2012* (<http://www.dgsi.pt>, a 4 de fevereiro de 2014)]

3. Notas finais

Apesar de todos os inconvenientes que possam existir na lecionação de Direito a cursos não jurídicos, serão sempre ultrapassados com esforço mútuo dos alunos e do docente.

A adaptação das matérias não é uma tarefa fácil e exige, por parte do docente, um conhecimento aprofundado dos temas e do ponto atual da investigação na área. Por parte dos alunos exige redobrado estudo e vontade de adquirir conhecimentos relevantes para o exercício da sua profissão. No final, as vantagens superam as desvantagens e resulta na existência de profissionais muito mais qualificados e preparados para a sua profissão e para a intervenção adequada com as crianças e suas famílias do que se se limitassem a uma visão redutora na área da sua formação inicial.

LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES: LA DOCENCIA EN DERECHO EN LA UNIVERSIDAD DE VIGO

Teresa Estévez Abeleira
Universidad de Vigo

1. Introducción

Desde finales del siglo XX se han producido importantes transformaciones, fundamentalmente en los países desarrollados, de entre las que destaca la evolución demográfica, con un importante aumento de la esperanza de vida de la población, con el consiguiente incremento del número de personas mayores que llegan a una edad avanzada con sus facultades físicas y psíquicas en buenas condiciones y con importantes competencias socioculturales.

Años después de que la Declaración de los Derechos Humanos de 10 de diciembre de 1948 reconociese en su artículo 26 que “Toda persona tiene derecho a la educación”, Jacques Delors, en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, del año 1996, enfatiza la necesidad de implantar la educación a lo largo de la vida en el seno de la sociedad, para lo cual estima que la Universidad constituye una plataforma privilegiada al abrir sus puertas a los adultos que quieran reanudar sus estudios, adaptar y enriquecer sus conocimientos o satisfacer sus ansias de aprender en todos los ámbitos de la vida cultural¹.

En nuestros días, el concepto de educación a lo largo de la vida², es clave en el campo de la educación y su germen se encuentra en la idea de que la escuela no puede proporcionar toda la formación que precisan los ciudadanos³.

1 http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF (consulta 25 de abril 2016). En parecidos términos, el Preámbulo del texto elaborado por la Comisión de Formación Continua del Consejo de Universidades en el año 2010: CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *La formación permanente y las Universidades españolas*. Consejo de Universidades, 2010.

2 RICO ROMERO, J.I. y FERNÁNDEZ CASTAÑO, F.: “Aprendizaje a lo largo de toda la vida: estado de la cuestión”, en M.G. Pérez Serrano (coord.), *Envejecimiento activo y solidaridad intergeneracional: claves para un envejecimiento activo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, 2012.

3 Libro Blanco del Envejecimiento Activo de 2011, cuyo capítulo 7 está dedicado íntegramente a la educación a lo largo de la vida: <http://envejecimiento.csic.es/docu->

En 1973 surge la primera Universidad de la Tercera Edad UTE en Toulouse (Francia), de la mano del profesor Pierre Vellas⁴.

En España tendremos que esperar a que en la década siguiente se materialice esta idea con la creación de los Centros de Educación de Personas Adultas EPA, que realizan múltiples actividades educativas de formación básica o especializada según las diferencias socioculturales de los destinatarios⁵, y de las Aulas de la Tercera Edad, entidades y programas de voluntariado con diversas propuestas en Centros Sociales, Cívicos y Casas de Cultura de carácter socio-educativo⁶, además de lúdico y cultural. Y será, dos décadas más tarde, cuando surjan los primeros Programas Universitarios de Mayores PUM, que inciden en la formación científico-cultural y social de las personas mayores.

La idea de la educación-aprendizaje a lo largo de la vida se asocia siempre con otros dos conceptos de gran calado, el del envejecimiento activo, que la Organización Mundial de la Salud define como el proceso en que se optimizan las oportunidades de salud, participación y seguridad a fin de mejorar la calidad de vida de las personas a medida que envejecen, y el de la solidaridad intergeneracional. Sobre el particular se aprobó por el Gobierno de España, en octubre de 2014, un Marco de Actuación para las personas mayores, en el que se incluyen un conjunto de propuestas y medidas orientadas a la consecución de una mayor participación social de las personas mayores y a facilitarles las herramientas para que este colectivo logre una vida independiente, activa y saludable, en definitiva, para fortalecer el ejercicio de sus derechos⁷. Entre las propuestas destaca la 3.4 “Aprendizaje permanente: Proporcionar a los mayores oportunidades de aprendizaje, (...) para posibilitar su participación

mentos/documentos/imsero-libroblancoenvejecimientoactivo-01.pdf, (consulta 25 de abril 2016).

4 VÁZQUEZ CLAVIJO, M. y FERNÁNDEZ PORTERO, C: “Aprendizaje universitario y personas mayores. El aula de la experiencia de la Universidad de Sevilla”. *Escuela Abierta*, 1999 (3), p. 34.

5 GARCÍA GONZÁLEZ, A.J.: “La formación de nuestros mayores en la Universidad: otra forma de envejecer activamente”, en M.G. Pérez Serrano (coord.), *Envejecimiento activo y solidaridad intergeneracional: claves para un envejecimiento activo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, 2012.

6 REQUEJO OSORIO, A.: “La educación de las personas mayores en el contexto europeo”, en *Efora. Revista electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos*, 2009, 3 (1), p. 58.

7 <http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh15/politicasocial/documents/marco%20de%20actuacion%20para%20las%20personas%20mayores.pdf> (consulta 22 abril 2016).

activa en la sociedad y hacerse cargo de su propia vida”, para lo cual se propone, entre otras medidas, facilitar a las personas de una determinada edad la asistencia, sin requisitos de titulación previa, a las clases y actividades de los diferentes niveles educativos, entre ellos, el universitario, fomentando así la formación intergeneracional de jóvenes y personas mayores.

Las primeras Universidades españolas que desarrollaron los programas universitarios para mayores fueron, entre otras, la Universidad Pontificia de Salamanca y la de Alcalá de Henares. En la actualidad, la práctica totalidad de las Universidades españolas públicas y privadas ofertan Programas para Mayores⁸, que siguen el modelo francés, basado en programas diseñados y desarrollados por las propias Universidades⁹, en base al principio de autonomía universitaria, estructurados en cursos académicos y contabilizados con créditos¹⁰. Los mayores se integran en el campus universitario y se relacionan con los más jóvenes, favoreciéndose así el intercambio y el enriquecimiento intergeneracional¹¹ y la prevención de la dependencia¹².

8 GAIRÍN, J.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D.; ARMENGOL, C. y DEL ARCO, I.: “El acceso a la Universidad para personas mayores en España. Los programas universitarios para personas mayores: revisando la realidad”, en *Revista de orientación educacional*, 2013, 27 (51), p. 57.

9 VÁZQUEZ CLAVIJO, M. *et alt.* “Aprendizaje universitario...”, *op. cit.*, p. 40.

10 Las Universidades Seniores® portuguesas UTI –que se integran en la *Associação Rede de Universidades da Terceira Idade* RUTIS- siguen, a diferencia de las españolas, el modelo inglés, en el que a iniciativa tanto de la Administración municipal como de los propios ciudadanos, se trata de impulsar los aspectos sociales y de ocio más que los puramente académicos, con la realización de programas de animación, estimulación, enriquecimiento personal, formación y capacitación de las personas mayores de 50 años carentes de titulación académica, dentro del concepto de formación a lo largo de la vida. Paralelamente, en Portugal existen también los Programas de Estudios Universitarios para Séniores PEUS, ofertados por las universidades portuguesas, para fomentar la educación continua entre los diplomados mayores de 55 años interesados en actualizar sus conocimientos, sacando partido de sus propias experiencias vitales y competencias acumuladas, con el objetivo de una mejor gestión de sus vidas en el ámbito personal, social y cultural: www.up.pt (consulta 28 de abril 2016).

11 MONTORO RODRÍGUEZ, J.; PINAZO HERNANDIS y TORTOSA CHULIÁ, M.A.: “Motivaciones y expectativas de los estudiantes mayores de 55 años en los programas universitarios”, en *Revista española de Geriatria y Gerontología*, 2007, 42 (3), p. 159.

12 ORTIZ-COLÓN, A.M.: “Los programas universitarios de Personas Mayores y el Envejecimiento activo”, en *Formación Universitaria*, 2015, 8 (4), p. 60.

2. El programa para mayores de la universidad de Vigo

En el curso 2002/2003 se implantó en la Universidad de Vigo el Proyecto de las Aulas de Formación Abierta, en la actualidad, Programa para Mayores PUM, que, en el curso 2015/2016, cuenta con un total de 637 matriculados en los tres Campus (Vigo, Orense y Pontevedra), de los cuales 383 son mujeres y 254 hombres.

El Programa para Mayores constituye un proyecto educativo de la Universidad de Vigo dirigido a los mayores de 55 años, estén o no en posesión de titulación académica, que pretende favorecer su incorporación a la vida universitaria a través de programas de formación paralelos a las enseñanzas regladas, facilitándoles el acceso a los conocimientos y experiencias propias de la vida universitaria, además de los instrumentos necesarios para su aprendizaje a lo largo de toda la vida y un espacio adecuado para el intercambio de conocimientos y experiencias de carácter científico y cultural¹³, fomentando su participación en la sociedad actual e impulsando las relaciones intra e intergeneracionales¹⁴, contribuyendo al enriquecimiento humano y cultural¹⁵ de este segmento de población¹⁶ y, en definitiva, mejorando

13 Vid. <https://seix.uvigo.es/uv/web/maiores/page>, (consulta 26 de abril 2016).

14 La configuración del Plan de Estudios para el curso 2015/2016, que no incluyó asignaturas troncales en el primer curso, parece que entorpece las relaciones entre los alumnos del Programa que, en la actualidad, se encuentran muy dispersos, por lo que se demanda por la Asociación de Alumnos para el curso 2016/2017 la inclusión en el Plan de Estudios de una asignatura troncal obligatoria en el primer curso, tanto en el primero como en el segundo cuatrimestre, lo que favorecería la antigua cohesión entre todos los participantes del Programa.

15 Vid. http://extension.uvigo.es/opencms/export/sites/extension/extension_gl/documentos/programa-maiores/NORMATIVA_PROGRAMA_DE_MAIORES.pdf, (consulta 26 de abril 2016).

16 Considerando que los potenciales destinatarios de los Programas de Mayores de la Universidad de Vigo serán hombres y mujeres entre 55 y 79 años que se concentran en las provincias de Pontevedra y Orense, las cifras arrojan un aumento significativo de este grupo poblacional en la provincia de Pontevedra –no, en cambio, en la provincia de Orense, en que ha habido un sensible descenso de la población, tanto masculina como femenina- si comparamos los datos en dos momentos históricos muy concretos, a saber, el de la implantación de este Programa y el de los últimos resultados de los censos de población y censos demográficos del Instituto Nacional de Estadística. En concreto, a 1 de julio de 2002, dos meses antes de empezar el curso académico de implantación del Programa de Mayores, en Pontevedra había 97.347 hombres y 119.259 mujeres y en Orense 50.121 hom-

su calidad de vida¹⁷.

2.1. Ciclos del Programa para Mayores

El Programa de la Universidad de Vigo podemos encuadrarlo dentro de los que siguen el modelo francés. Desde sus inicios está integrado por dos ciclos, el intensivo y el integrado¹⁸. El ciclo intensivo, sólo para los alumnos sénior, está conformado por tres cursos (1º, 2º y 3º). Tiene una carga de 54 créditos ECTS, de los que sólo podrán cursarse un máximo de 18 créditos por curso académico, y permite la obtención del título propio de la Universidad de Vigo “Universitario/a sénior”. El ciclo intensivo es de carácter marcadamente básico y generalista, y aunque hasta el presente curso académico fue posible cursar en él asignaturas de Derecho, para el curso 2016/2017 no se prevé tal posibilidad. En el curso 2015/2016 se ofertaron en los tres Campus un total de 111 asignaturas para el ciclo intensivo, que se cursan en aulas diferentes a las de los estudiantes que estudian las titulaciones profesionalizantes.

A continuación, el alumno tendrá la posibilidad de seguir en el ciclo intensivo realizando en sucesivos cursos asignaturas sueltas o pasar al ciclo integrado, de carácter más específico, en el que el alumno ya podrá cursar asignaturas de Derecho en el curso 2016/2017. El ciclo integrado se desarrolla en dos cursos (4º y 5º), tiene una carga académica mínima de 36 créditos ECTS, de los que podrán cursarse un máximo de 18 créditos por curso académico. Asegura la obtención del título propio de la Universidad de Vigo “Universitario/a superior sénior” y, en caso de que se acredite un mínimo de 24 créditos en un determinado ámbito de conocimiento, se le añadirá a este reconocimiento el de “Experto/a en humanidades, ciencias, ingeniería o cien-

bres y 58.695 mujeres, mientras que a 1 de julio de 2015, últimos datos oficiales disponibles, había en la provincia de Pontevedra 119.691 hombres y 136.315 mujeres, y en Orense 48.786 hombres y 53.350 mujeres: <http://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=10272&L=0>, (consulta 26 de abril 2016).

17 LORENZO VICENTE, J.A.: “El papel de las Universidades en el envejecimiento activo, la calidad de vida y la prevención de la dependencia”, en M.C. Palmero Cámara (coord.), *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*. Burgos: Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos, 2008, p. 81.

18 http://extension.uvigo.es/opencms/export/sites/extension/extension_gl/documentos/programa-maiores/NORMATIVA_PROGRAMA_DE_MAIORES.pdf, (consulta 1 de mayo 2016).

cias sociales y jurídicas”, sin perjuicio de que, en sucesivos cursos, el alumno pueda matricularse en asignaturas sueltas, lo que le permite hacer efectivo el principio de educación a lo largo de la vida. Es habitual que el alumno que al elegir materias se decanta por primera vez por una asignatura de Derecho, en cursos posteriores complete todas las demás de la misma carrera.

2.2. Principios rectores

Principio de adecuación de los contenidos. Los contenidos de las diferentes materias ofertadas por los docentes para ser incluidas en el Programa para Mayores deben adaptarse al nivel de formación de éstos, predominando en la Universidad de Vigo los sénior con nivel previo de estudios relativamente alto, porque aproximadamente un 40% es titulado universitario, seguido de los que tienen estudios en FP, para ser una minoría lo que tienen estudios básicos. En el Grado en Derecho, en concreto, en la materia Derecho civil III: Familia y Sucesiones, los alumnos son titulados medios o superiores que, después de una vida de ejercicio profesional en el ámbito de la enseñanza y la banca, han querido volver a las aulas para seguir aprendiendo.

Principio de personalización del aprendizaje. Los programas de las materias deben tener en cuenta las concretas condiciones de aprendizaje –tiempos, ritmos, intereses, motivación, etc.– de las personas a las que van dirigidos, para cuya consecución los docentes encargados de impartirlas, que suele ser el propio de la Universidad, deben poseer, además de las necesarias capacidades científicas en la materia, singulares dotes de estímulo del espíritu crítico y resolutivo¹⁹ y de fomento de la integración de este colectivo en el grupo. Para los alumnos resulta particularmente atractiva la disciplina de Familia y Sucesiones por incluir en sus contenidos cuestiones tales como el divorcio, el régimen económico matrimonial, así como las sucesiones hereditarias, todos ellos asuntos de actualidad y que pueden resultarles cercanos, pudiendo suscitar opiniones encontradas, lo que permite al docente abrir interesantes debates en los que los alumnos, después de exponer sus posturas fundamentadas jurídicamente, deben resolver la controversia planteada.

Principio de simbiosis entre la formación académica y la realización de actividades de carácter sociocultural. Las clases magistrales, que se desarrollan

19 MORALES MUÑOZ, E. y PÉREZ SERRANO, G.: “El profesor de la Universidad Sénior. Evaluación de sus características, funciones y tareas docentes”, en *Bordón*, 2013, 65 (3), p. 87.

con apoyo de materiales impresos o audiovisuales, y las clases prácticas, que tratan de incentivar tanto el trabajo individual como en equipo, conviven con la realización de actividades complementarias, teniendo particular interés las Jornadas jurídicas que pueda organizar la propia Área u otras afines, recientemente una sobre “custodia compartida”, u otras no estrictamente jurídicas y que, según el criterio del docente, atendidas las características de la propia materia y de los destinatarios de la misma, pueden complementar la formación académica.

2.3. Desarrollo del Programa para Mayores en el Grado en Derecho

En el curso 2015/2016 se ofertaron, en los tres Campus, un total de 99 asignaturas para el ciclo integrado y, entre ellas, en el Campus de Orense, Introducción al Derecho civil y de la Persona, Derecho civil I: Obligaciones y contratos, Derecho civil II: Derechos reales y Derecho civil III: Familia y Sucesiones. En concreto, esta última materia, al igual que todas las demás, se cursa en las mismas aulas de la Facultad, en los mismos horarios, y en igualdad de circunstancias que el resto de compañeros en cuanto a tutorías, control de la asistencia a clase y participación en las encuestas de evaluación docente²⁰. En el presente curso académico no se han realizado pruebas de evaluación a los alumnos sénior de Familia y Sucesiones, lo que ha sido valorado positivamente por los que están cursando la materia en la actualidad porque, según manifiestan, “seguir aprendiendo sin el agobio de exámenes llena todas (sus) expectativas”. Para que hubieran podido ser calificados habría que haberlo previsto en un anexo a la Guía docente oficial, incorporando los criterios específicos de superación de la materia para este colectivo.

Pero la actividad cultural y formativa no termina con las clases magistrales

²⁰ Desde el año 2013, el Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Relaciones Internacionales de la Universidad de Vigo ha implantado el programa de evaluación de la calidad docente en el PUM, que se materializa en una serie de encuestas entre los alumnos del Programa, tal como se expuso en el VII Seminario de Trabajo AEPUM “Buenas Prácticas en los Programas Universitarios para Mayores en España”, Universidad de Burgos, días 11 y 12 de enero de 2016: <http://hdl.handle.net/10045/53145> (consulta 27 de abril 2016). Para los alumnos del ciclo integrado se realizan cada cuatrimestre. Sin embargo, debido a que tales encuestas se hacen conjuntamente con los alumnos de Grado, no es posible segregar datos concretos de los alumnos del PUM. En cuanto a las asignaturas del ciclo intensivo, al ser docencia que no aparece en el POD, los informes no se generan de forma automática, cuestión que el Vicerrectorado está tratando de solventar actualmente.

y prácticas, porque son numerosas las actividades complementarias que se han ofertado en el presente curso académico. En concreto, en el Campus de Vigo, desde un taller de teatro; clases de Inglés I y II, impartidas por una profesora de Filología; sesiones de cine fórum cada quince días, conducidas por un profesor de Cine; charla sobre nuevas técnicas de cultivo del vino impartida por un enólogo del Consejo Regulador del vino Ribeiro; charlas sobre la Unión Europea ofrecidas por un profesor de Historia, hasta diversas salidas culturales, por ejemplo, a la Escuela Naval de Marín.

2.4. Motivaciones y grado de satisfacción de los alumnos

En el Trabajo de Investigación socio-demográfica y motivacional de los alumnos del programa de Formación de Mayores de la Universidad de Vigo-Campus de Vigo (2013) se destaca que las principales motivaciones de los alumnos de nuestra institución son, por orden de prelación, ampliar conocimientos, mantenerse activo mentalmente y las relaciones intergeneracionales.

También refleja que su satisfacción con el Programa es alta, no sólo porque a los que no pudieron hacerlo antes, les permite tener la oportunidad de vivir la experiencia universitaria, sino también porque a aquellos que en su día fueron universitarios les brinda la ocasión para volver a las aulas, disfrutando, además, de la posibilidad de disponer de los medios técnicos actuales, tanto en las aulas como en su comunicación con la Institución académica y con los profesores. En particular, los alumnos de Familia y Sucesiones del curso 2015/2016, al ser cuestionados por la valoración general que les merece su experiencia con sus compañeros de aulas, indican mayoritariamente que se llevan “con todos muy bien”, sin perjuicio de que haya algún alumno que manifieste que las relaciones con los más jóvenes no sean lo fluidas que él esperaba. En lo que sí coinciden, no obstante, es en afirmar que “los jóvenes valoran mucho que queramos seguir aprendiendo y siempre están dispuestos a ayudarnos con las nuevas tecnologías”²¹, en las que han visto un nuevo modo de acceder a los conocimientos científicos y culturales²². Asimismo, los

21 Una de las constantes demandas de los alumnos sénior es su integración digital. Desde el año 2013 es una realidad gracias a las clases sobre las TIC y los cursos de formación que se imparten para ellos.

22 La *Revista Digital Sénior Universitarios*, de frecuencia trimestral, fue impulsada por la Asociación de Alumnos Mayores “Aulas de Formación Aberta” de la Universidad de Vigo, y actualmente está integrada en la web de la Confederación que agrupa a las Asociaciones de los Programas Universitarios de Personas Mayores CAUMAS.

alumnos sénior valoran de forma muy significativa la posibilidad de utilizar la Biblioteca Universitaria, lo que evidencia la inquietud intelectual de este colectivo.

3. Conclusiones

I. De conformidad con la normativa europea, nacional y autonómica, cuya Ley 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia, recoge en su art. 22, entre otras medidas, la necesidad de que las administraciones públicas promuevan el ejercicio del derecho a la educación y a la formación de las personas mayores mediante la potenciación de la educación de las personas adultas en todos los niveles del sistema educativo y la elaboración de programas dirigidos a los diferentes niveles educativos que propicien el encuentro y entendimiento generacional, las tres Universidades gallegas -Vigo, Santiago de Compostela y La Coruña- cuentan con programas universitarios para mayores, que incluyen materias de Derecho, con los que cumplen una importante función social al proporcionar a este segmento de la población la posibilidad de acceder a estudios universitarios, haciendo efectiva la idea de la educación-aprendizaje a lo largo de la vida, facilitando la mejora de su calidad de vida y potenciando la colaboración, la participación social y el desarrollo de las relaciones intra e intergeneracionales.

II. La integración de las personas mayores en el sistema universitario no sólo proporciona beneficios a los propios destinatarios sénior (los alumnos de Derecho civil III: Familia y sucesiones del presente curso académico manifiestan que les ha movido a cursar el Programa para Mayores, sobre todo, tratar de “evitar el anquilosamiento mental y seguir aprendiendo”), sino también a los alumnos más jóvenes, al permitirles convivir en las aulas con quienes tienen un importante bagaje de conocimientos y experiencias que enriquecerá tanto sus relaciones personales como académicas, resultando especialmente indicado en las clases prácticas o en la elaboración y exposición de trabajos, la constitución de grupos formados por alumnos jóvenes y mayores, lo que favorece una enriquecedora transferencia de ideas y sentimientos de ayuda recíproca y un estímulo de la autoestima.

En ella se publican los mejores trabajos académicos de los alumnos mayores (<http://caumas.org/>).

III. La docencia en Derecho dentro del Programas para Mayores podría ser una causa de la mejora de la labor docente porque, dado el alto grado de satisfacción de los alumnos sénior y su elevado interés por las materias, la motivación del docente aumenta, lo que provoca, a su vez, un creciente atractivo por la disciplina creciendo aún más, si cabe, el entusiasmo del profesor por su labor.

IV. No obstante los objetivos alcanzados, son también significativas las mejoras pendientes en el Programa para Mayores de la Universidad de Vigo:

IV.1. La posibilidad de realizar Trabajos de investigación tutorizados que, al modo de los Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster, deban defenderse ante Tribunales evaluadores, con lo que se fomentará el desarrollo científico-investigador entre los alumnos sénior.

IV. 2. Los intercambios con otras Universidades españolas y europeas que, en el momento presente, todavía no se han implementado.

IV. 3. La incorporación de los alumnos de los Programas de Mayores como alumnos universitarios de pleno derecho con presencia en los Órganos de la Universidad, sobre la que actualmente, aprovechando la constitución de los nuevos Estatutos de la Universidad de Vigo, se está elaborando una propuesta al respecto.

IV. 4. La aplicación al Programa de la Universidad de Vigo de unas futuras pautas fijadas a nivel nacional en un Programa Marco de los PUM, actualmente en fase de elaboración, lo que permitirá el reconocimiento por igual de estos estudios en todas las universidades españolas (no podemos olvidar que en algunas tienen carácter extra-académico).

4. Bibliografía

CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *La formación permanente y las Universidades españolas*. Consejo de Universidades, 2010.

GAIRÍN, J.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D.; ARMENGOL, C. y DEL ARCO, I.: “El acceso a la Universidad para personas mayores en España. Los programas

- universitarios para personas mayores: revisando la realidad”, en *Revista de orientación educacional*, 2013, 27 (51), pp. 45-65.
- GARCÍA GONZÁLEZ, A.J.: “La formación de nuestros mayores en la Universidad: otra forma de envejecer activamente”, en M.G. Pérez Serrano (coord.), *Envejecimiento activo y solidaridad intergeneracional: claves para un envejecimiento activo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, 2012.
- LORENZO VICENTE, J.A.: “El papel de las Universidades en el envejecimiento activo, la calidad de vida y la prevención de la dependencia”, en M.C. Palmero Cámara (coord.), *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*. Burgos: Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos, 2008, (pp. 71-82).
- MONTORO RODRÍGUEZ, J.; PINAZO HERNANDIS y TORTOSA CHULIÁ, M.A.: “Motivaciones y expectativas de los estudiantes mayores de 55 años en los programas universitarios”, en *Revista española de Geriatria y Gerontología*, 2007, 42 (3), 2007, pp. 158-166.
- MORALES MUÑOZ, E. y PÉREZ SERRANO, G.: “El profesor de la Universidad Sénior. Evaluación de sus características, funciones y tareas docentes”, en *Bordón*, 2013, 65 (3), pp. 77-91.
- ORTIZ-COLÓN, A.M.: “Los programas universitarios de Personas Mayores y el Envejecimiento activo”, En *Formación Universitaria*, 2015, 8 (4), pp. 55-62.
- REQUEJO OSORIO, A.: “La educación de las personas mayores en el contexto europeo”, en *Efora. Revista electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos*, 2009, 3 (1), pp. 45-63.
- RICO ROMERO, J.I. y FERNÁNDEZ CASTAÑO, F.: “Aprendizaje a lo largo de toda la vida: estado de la cuestión”, en M.G. Pérez Serrano (coord.), *Envejecimiento activo y solidaridad intergeneracional: claves para un envejecimiento activo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, 2012.
- VÁZQUEZ CLAVIJO, M. y FERNÁNDEZ PORTERO, C.: “Aprendizaje universitario y personas mayores. El aula de la experiencia de la Universidad de Sevilla”, en *Escuela Abierta*, 1999 (3), pp. 33-54.

EL APRENDIZAJE ACTIVO DEL DERECHO PROCESAL

M^a Dolores Fernández Fustes

Universidad de Vigo

1. Consideraciones previas

La experiencia docente que describimos se ha desarrollado en la asignatura Derecho Procesal Penal del Grado en Derecho. Se trata de una asignatura cuatrimestral de 6 ECTS que se imparte en el segundo cuatrimestre del tercer curso.

Como paso previo era necesario revisar el modelo de enseñanza que se venía utilizando hasta este momento en la misma asignatura pero en la Licenciatura en Derecho.

En la Licenciatura en Derecho la asignatura Derecho Procesal III, Proceso Penal, contaba con 5 créditos teóricos y un crédito práctico, que se traducían en tres horas y veinte minutos de clases teóricas y una hora de clases prácticas semanales. La clase magistral¹ se utilizaba como metodología docente en las

¹ En las *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*, [en línea], [consultado el 23 de mayo de 2016], disponible en: <http://www.catedraunESCO.es/archivos/metodologias.pdf>, se señala que “la “clase magistral” es la metodología más empleada e incluso, en algunos casos, la única en las clases teóricas. La clase magistral, sin embargo, se acompaña cada vez más de distintos métodos, que van desde la resolución de problemas o casos prácticos, hasta la realización de ejercicios, trabajos en grupo o debates.

Respecto a la clase magistral, se han apreciado las siguientes fortalezas:

- * Permite una estructura organizada del conocimiento.

- * Favorece la igualdad de relación con los estudiantes que asisten a clase.

- * Favorece la asimilación de un modelo consolidado en cuanto a la estructura y dinámica de la clase.

- * Permite la docencia a grupos numerosos.

- * Facilita la planificación del tiempo del docente.

Se considera que las principales debilidades de la clase magistral son:

- * Fomenta la pasividad y la falta de participación del estudiante.

- * Dificulta la reflexión sobre el aprendizaje.

- * Provoca un diferente ritmo docente/ discente.

- * Desincentiva la búsqueda de información por el estudiante.

- * Limita la participación del estudiantado.

- * No favorece la responsabilidad del estudiante sobre su propio proceso de formación.

clases teóricas y en las clases prácticas la resolución de supuestos prácticos propuestos por el profesor en el aula.

Tras la implantación del plan de estudios del Grado en Derecho, que sustituye a la Licenciatura en Derecho, nos propusimos intentar mejorar la experiencia docente conjugando el modelo de enseñanza tradicional, basado fundamentalmente en la clase magistral, con un modelo de aprendizaje en el que se promueve la participación del estudiante y se fomenta el aprendizaje activo. La finalidad es que el estudiante abandone el papel meramente pasivo que ha asumido durante años y se convierta en un auténtico protagonista de su propio aprendizaje. Como acertadamente afirma HAKE el aprendizaje activo produce más y mejor que el aprendizaje pasivo².

Por tanto, la experiencia docente que se implanta supone una combinación del modelo tradicional de enseñanza, con un modelo de aprendizaje que promueve la participación del estudiante en su propio proceso formativo, favoreciendo el aprendizaje activo. Coincidimos con “es más fácil que las personas disfruten de su educación si creen que están al mando de la decisión de aprender”³.

2. Líneas de actuación

En esta experiencia docente se han diseñado e implementado distintas líneas de actuación para fomentar el aprendizaje activo de los estudiantes, en donde la motivación tiene un papel muy importante. Nos centramos en tres de estas líneas de actuación:

Mejora del aprendizaje de la materia.

Desarrollo de la capacidad de trabajar en grupo.

Utilización de los foros de debate.

Para ello se utilizan herramientas docentes que potencian la participación de los estudiantes y unos métodos de evaluación acordes con dichas herramientas.

2 HAKE, R., “Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses”, *American Journal of Physics* 66, 64 (1998); doi: 10.1119/1.18809. [En línea]. [Consultada el 23 de mayo de 2016]. Disponible en: <file:///C:/Users/Admin/Dropbox/Congresos%20y%20jornadas/Congreso%20internacional%20docencia%20y%20proceso/Doctrina/Interactive%20engagemente.pdf>.

3 BAIN, K., *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (Trad. Barberá, O.), Universidad de Valencia, Valencia, 2006, pág. 58.

Uno de los aspectos que se debe tener presente es el tiempo que tienen que trabajar los estudiantes en nuestra asignatura. Como hemos adelantado, la asignatura de Derecho Procesal Penal tiene 6 ECTS⁴. El RD 1125/2003 dispone en su art. 4.5 que “el número mínimo de horas, por crédito, será de 25, y el número máximo, de 30”. En la Universidad de Vigo, el crédito ECTS equivale a 25 horas, por lo que una asignatura de 6 ECTS equivale a 150 horas⁵, de las cuales 48 tienen carácter presencial y 102 corresponden al trabajo autónomo del estudiante⁶.

4 El RD 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, en su art. 3 define el crédito europeo como “la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios”. [En línea]. [Consultado el 23 de mayo de 2016]. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2003-17643.

5 Véase el apartado 2 del Calendario académico del curso 2016-2017 (Aprobado en el Consejo de Gobierno de 14 de marzo de 2016) donde se establece que “las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y Máster ajustadas al RD 1393/2007, modificadas por el RD 861/2010, están medidas en créditos europeos ECTS. Tal como establece el RD 1125/2003, los planes de estudio tendrán 60 créditos ECTS por curso académico, cada uno de los cuales supondrá en la Universidad de Vigo 25 horas de trabajo para un estudiante dedicado a cursar a tiempo completo estudios universitarios durante un mínimo de 36 y un máximo de 40 semanas por curso académico, distribuidas equitativamente en 2 cuatrimestres”. [En línea]. [Consultado el 23 de mayo de 2016]. Disponible en: http://secxeral.uvigo.es/opencms/export/sites/secxeral/sites/default/microsites/sxeral/Secretaria_xeral/CALENDARIO_ACADxMICO_CURSO_2016-17_xWORD.pdf.

6 El art. 4.3 del RD 1125/2003 dispone que “en la asignación de créditos a cada una de las materias que configuren el plan de estudios se computará el número de horas de trabajo requeridas para la adquisición por los estudiantes de los conocimientos, capacidades y destrezas correspondientes. En esta asignación deberán estar comprendidas las horas correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación”.

3. Mejorar el aprendizaje de la asignatura

Para la consecución de este objetivo, en primer lugar, se procedió a la elaboración de nuevo material docente. Para ello se han utilizado fundamentalmente presentaciones en powerpoint, para mejorar el aprendizaje de la asignatura, captar la atención de los estudiantes y permitirles seguir las explicaciones del profesor. Asimismo, se ha procedido a la búsqueda de los artículos doctrinales y de la jurisprudencia de cada uno de los temas del programa, para elaborar una lista del material de trabajo. Los estudiantes pueden acceder a dicha lista en la plataforma de teledocencia TEMA (plataforma de apoyo a la docencia de la Universidad de Vigo).

De esta manera se intenta conjugar el aprendizaje activo de los estudiantes, pues los materiales de cada tema les facilitarán la preparación de las clases con antelación y, por tanto, participar activamente en las mismas, con una metodología tradicional como es la lección magistral apoyada por presentaciones en powerpoint.

Coincidimos con ARANGÜENO FANEGO “para que una buena lección magistral participativa permita a nuestros estudiantes lograr sus objetivos de aprendizaje activo y cooperativo debe cumplir los siguientes requisitos: a) Estar bien preparada y estructurada; b) Ser impartida con claridad, expresividad y entusiasmo despertando en los alumnos la necesidad de seguir aprendiendo; c) Dar oportunidad a los estudiantes para intervenir, manejando eficazmente sus intervenciones”⁷. Parece claro que de esta forma se contribuirá a mejorar la adquisición de competencias⁸.

En segundo lugar, se fomentó el trabajo continuado y no de último momento. Los estudiantes suelen dejar el estudio de la asignatura para el final del cuatrimestre, lo que dificulta enormemente su comprensión y, además,

7 ARANGÜENO FANEGO, C., “Las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia del derecho procesal”, en *El aprendizaje del derecho procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria* (coord. Picó i Junoy, J.), Bosch Editor, Barcelona, 2011, pág. 94.

8 Como acertadamente afirma VALLESPÍN PÉREZ, D., “El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 3, octubre 2010 – marzo 2010, uno de los retos actuales del profesorado universitario es “convertir la enseñanza en un “acto compartido”, a través de la utilización de nuevas metodologías docentes “activas”, plenamente compatibles con las tradicionales y, a mi juicio, siempre necesaria “clases magistrales”. [En línea]. [Consultado el 23 de mayo de 2016]. Disponible en: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-ElMetodoDelCaso-ComoInstrumentoDeAprendizajeEnElDer-5066762.pdf>.

entorpece la explicación diaria de la materia, al tenerse que reiterar conceptos que ya fueron explicados con anterioridad.

Para fomentar el estudio continuo, se facilita a los estudiantes un cronograma del cuatrimestre el primer día de clase:

Planificación docente - Curso _ / _.
Derecho procesal penal

SEMANAS	TEORÍA	PRÁCTICA	TRABAJO AUTÓNOMO DEL ALUMNO
1 (25 y 26 de enero)	- Presentación de la materia y la metodología - Análisis de la guía docente - Temas 1 y 2	Práctica 1	- Estudio tema 1 y 2 - Lectura de temas siguiente sesión
2 (1 y 2 de febrero)	- Temas 3 y 4	Práctica 2	- Estudio tema 3 y 4 - Lectura de temas siguiente sesión

FIGURA 1. Ejemplo de cronograma (elaboración propia)

De este modo los estudiantes tienen conocimiento de las lecciones que serán explicadas cada semana del curso, por lo que pueden realizar una primera aproximación a la materia que se tratará en clase, leyendo los manuales recomendados y los materiales que el profesor ha puesto a su disposición en la plataforma de teledocencia TEMA. Asimismo, se les sugiere que, semanalmente, procedan al estudio y repaso de los temas que ya han sido expuestos en clase, para facilitar la comprensión y entendimiento paulatino de la materia.

Cómo hemos adelantado, la materia Derecho Procesal Penal es de 6 ECTS, que equivalen a 150 horas de las cuales 48 tienen carácter presencial y 102 corresponden al trabajo autónomo del estudiante. Estas horas están repartidas en las 15 semanas del cuatrimestre, lo que equivale a 3.2 horas presenciales y 6.8 de trabajo autónomo del estudiante. En la planificación docente se tiene presente que hay 3.2 horas presenciales⁹ y 6.8 horas de trabajo autónomo del estudiante.

⁹ Estas horas están repartidas de la siguiente forma: 2.10 horas en grupo grande y 1.10 horas en grupo mediano.

Precisamente, el conocimiento por parte de los estudiantes de las lecciones que serán abordadas en cada sesión y la lectura del material relacionado con las mismas, permite que las clases magistrales sean más participativas, por lo que resultan más provechosas para los estudiantes ya que pueden intervenir activamente o preguntar dudas.

Por último, se potencia el uso de las tutorías. Así, desde el primer día de clase se insiste a los estudiantes sobre la importancia de acudir a las tutorías para ir solventando las dudas que se vayan planteando a lo largo de la explicación de la materia.

4. Trabajo en grupo

Este método otorga protagonismo al estudiante en el análisis y preparación de determinadas lecciones del programa. El principal objetivo es promover la participación de los estudiantes y el aprendizaje activo.

Para su implantación se seleccionan determinadas lecciones del programa, en concreto las referidas a los procesos penales especiales, como materia a preparar y exponer en clase por grupos.

La organización será la siguiente: El primer día de clase los estudiantes crearán grupos de trabajo con los compañeros que prefieran. Los grupos han de ser de tres personas como máximo. Esto favorece la creación de grupos de compañeros que no compiten entre sí, sino que trabajan de común acuerdo para conseguir el objetivo común¹⁰.

A cada grupo se le asigna la realización de un trabajo sobre alguno de los procesos penales especiales, atendiendo en la medida de lo posible a sus preferencias.

Una vez creados los grupos de trabajo y repartidos los temas, se fijará la fecha de entrega de los trabajos realizados por cada grupo y la fecha en la que serán defendidos y expuestos en clase, normalmente las dos últimas semanas de docencia del cuatrimestre.

Cada uno de los grupos deberá asistir a tutorías, para que el profesor pueda orientarles sobre aquellos aspectos del trabajo en los que es importante

10 ANDREU-ANDRÉS, M^a. A. Y GARCÍA CASAS, M., “Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo”, *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), pág. 204 [en línea]. [Consultado el 23 de mayo de 2016]. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/157631/159321>.

incidir y pueda resolver las dudas que hayan ido surgiendo. De tal forma que el profesor lleva a cabo la dirección del trabajo que se encomienda a los estudiantes, realiza un control periódico del trabajo que van desempeñando los miembros del grupo y comprueba su evolución.

El día fijado se procederá a la defensa del trabajo en clase y posteriormente los demás compañeros podrán plantear observaciones o preguntar dudas, que serán resueltas por los estudiantes que realizaron la exposición. Para ello se abrirá un debate que será dirigido por el profesor.

Finalmente, el profesor evalúa, por un lado, el trabajo realizado por el grupo y, por otro lado, la exposición pública que cada estudiante realiza de su parte del trabajo y la capacidad de resolver las preguntas formuladas por los demás compañeros.

Uno de los problemas que nos encontramos es la poca atención que los estudiantes prestaban a las exposiciones de los demás grupos, pues estaban más preocupados en preparar su propia exposición que en atender a los compañeros. Por ello como propuesta de mejora, nos proponemos incluir la evaluación por pares y la autoevaluación. Para ello resultará de gran utilidad la elaboración de una rúbrica en la que se formulen con claridad los aspectos que se evalúan.

5. Utilización de los foros de Discusión

El objetivo principal del foro es hacer que el estudiante participe en la asignatura, convirtiendo el aprendizaje en una actividad colaborativa y consiguiendo una mayor participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje¹¹. De esta manera las clases teóricas no son la única fuente de aprendizaje para los estudiantes, ya que cada uno de los participantes en el foro intervendrá en el aprendizaje de los demás, expresando sus propias opiniones y reflexionando y debatiendo las de los demás.

El derecho procesal se caracteriza por ser una materia muy teórica y de elevada abstracción, por lo que es necesario captar el interés del estudiante. Para ello es fundamental, desde un principio, conectar las explicaciones

¹¹ Sobre esta herramienta véase más ampliamente FERNÁNDEZ FUSTES, M^a. D., “Los foros de discusión en la docencia del Derecho Procesal”, en *El aprendizaje del derecho procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria* (coord. Picó i Junoy, J.), Bosch Editor, Barcelona, 2011, págs. 471 y ss. .

teóricas con situaciones reales, que permitan ver la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

Con este objetivo se puso en marcha el foro de la asignatura, que a su vez, dividimos en dos subforos: en primer lugar el foro de actualidad jurídica y en segundo lugar el foro de dudas.

La herramienta que utilizamos es el foro disponible en la plataforma TEMA (plataforma de apoyo a la docencia de la Universidad de Vigo), pero podríamos crear un foro a partir de un gran número de páginas Web que nos ofrecen sus servicios, en la mayoría de los casos gratuitos.

En relación con el foro de actualidad jurídica, hay que señalar que a través de esta actividad se consigue que el estudiante pase de lo general a lo concreto, asentando y asimilando mejor los conocimientos teóricos obtenidos en las clases. De esta forma se consigue un aprendizaje progresivo, regular y constante de los contenidos de la asignatura.

Con el mismo se persigue, por un lado, que sean los propios estudiantes los relacionen las noticias que aparecen diariamente en los medios de comunicación con los contenidos de la asignatura. Y, por otro lado, que susciten el debate con sus compañeros colgando en el foro aquellas noticias que les parecen más interesantes.

Por tanto, el contenido principal del foro es la actualidad jurídica relacionada con la asignatura. El centro de discusión en este foro son las noticias de actualidad que los estudiantes han seleccionado y colgado en el foro.

Además, en cada hilo de discusión, se formulan preguntas relativas a la noticia, con la finalidad de incentivar el debate. De esta forma surgen nuevas cuestiones que permiten ampliar el tema de discusión y generan gran interés¹².

Una vez abierto el hilo de discusión sobre una noticia determinada, el resto de los alumnos pueden incluir sus mensajes de manera asíncrona.

Precisamente, una de las principales características del foro es que funciona de manera asíncrona¹³, esto es, para la comunicación a través de esta he-

12 A modo de ejemplo, uno de los temas objeto de debate y discusión en el foro de actualidad jurídica fue “la acusación popular en el Caso Nóos”. Este tema generó gran interés entre los estudiantes por lo que, para que profundizaran en el tema objeto de debate, les sugerí la lectura de la STS (2ª) de 17 de diciembre de 2007 (TOL1.223.036); STS (2ª) de 8 de abril de 2008 (TOL1.292.761) y el Auto de la Audiencia Provincial de las Islas Baleares de 29 de enero de 2016 (TOL5.624.465).

13 Coincidimos con MARTÍN RÍOS, P., “El empleo del foro de discusión virtual en la enseñanza del Derecho Procesal”, (con Pérez Marín, A.), en *El aprendizaje del Derecho*

herramienta no es necesario que los usuarios estén usando simultáneamente el foro. Cuando un estudiante se conecta al foro, va a tener acceso a los mensajes que el resto de los usuarios han ido dejando. Esto supone una gran ventaja, ya que los estudiantes tendrán acceso al foro las 24 horas de los siete días de la semana.

Esta característica hace que sea una herramienta perfecta para el ámbito docente, ya que permite a los estudiantes la capacidad de reflexionar sobre lo que van a opinar y sobre las opiniones que han incluido el resto de sus compañeros y, a su vez, autoevaluar su propio aprendizaje.

Precisamente a través del foro de actualidad jurídica los estudiantes pueden repasar, ampliar y ver la aplicación práctica de conceptos que han sido explicados durante las clases presenciales¹⁴.

De ahí la importancia del segundo subforo, el foro de dudas. El carácter asíncrono del foro unido a su carácter colectivo, hace que éste se pueda convertir también en una herramienta útil para el planteamiento y la resolución de dudas. Así, las dudas planteadas y resueltas en el foro, servirán a su vez como explicación a otros alumnos que tuvieran las mismas dudas.

La utilidad práctica de este subforo ha superado las expectativas iniciales. Los estudiantes son muy activos en el mismo tanto al iniciar un nuevo hilo con alguna duda que les ha surgido durante el estudio de la asignatura como al dar respuesta a las dudas formuladas por otros compañeros.

Con todo, debemos tener en cuenta que la labor del profesor en el foro es esencial y requiere dedicación, tiempo y esfuerzo. Lo cierto es que la utilización del foro exige trabajo adicional al profesor durante todo el curso. En primer lugar, debe poner en marcha los foros, generalmente abriendo los primeros hilos con noticias de actualidad jurídica.

En segundo lugar, asume el papel de moderador del debate, por lo que deberá, constantemente, revisar los contenidos del foro, controlar la información a la que accede el estudiante y alentar el debate y la participación en aquellos hilos que hayan generado poco interés.

Finalmente, deberá dar retroalimentación a los estudiantes que participan en el foro. Por tanto, las aportaciones del profesor en el foro, tanto en el de

Procesal. Nuevos retos de la enseñanza universitaria, Bosch Editor, Barcelona, 2011, pág. 462, en que “su carácter asíncrono evita que la inmediatez en la respuesta se convierta en un obstáculo para la reflexión y el estudio sereno”.

14 MARTÍN RÍOS, P., “El empleo del foro de discusión virtual en la enseñanza...”, op. cit., pág. 465.

actualidad jurídica como en el de dudas, tienen que ser constantes, haciendo comentarios a los estudiantes sobre sus intervenciones, solventando las dudas que planteen y felicitando a los que realicen las mejores intervenciones.

Todo ello conlleva a su vez indudables ventajas: mejora la reflexión del estudiante; potencia la capacidad de sintetizar ideas; facilita el debate en grupo y favorece el trabajo autónomo.

6. Sistema de evaluación

El sistema de evaluación continua ofrece información tanto al profesor a cerca del progreso de los estudiantes, lo que contribuirá a mejorar sus clases, como al propio estudiante que podrá comprobar su evolución, permitiéndole mejorar su aprendizaje.

Por ello nos parece que el sistema de evaluación continua es el más adecuado para fomentar el aprendizaje activo de los estudiantes y para evaluar la asignatura. No obstante, el estudiante podrá optar entre un sistema de evaluación continua o la realización de un examen final.

a) El sistema de evaluación continua consistirá en:

- Dos pruebas teóricas tipo test, que se realizarán en las fechas indicadas al inicio del cuatrimestre. La nota media obtenida en estas pruebas representará el 20% de la calificación final.
- La realización de un trabajo en grupo, que será expuesto y debatido durante las clases prácticas. La nota obtenida en el mismo representará el 10% de la calificación final.

Asimismo, en la evaluación continua se valorará positivamente la participación activa y fundamentada en el foro de discusión de la materia.

La evaluación se completará con el examen final. Este examen representa el 70% de la calificación final. El examen constará de dos partes:

- Una prueba teórica oral sobre toda la materia, que representará el 50% de la calificación final.
- Una prueba práctica escrita consistente en el estudio de un caso. Esta prueba representará el 20% de la calificación final.

Para superar el examen final y poder sumar la calificación obtenida en evaluación continua, el estudiante tendrá que aprobar la parte práctica y la parte teórica.

b) Examen final:

El estudiante que no se someta al sistema de evaluación continua realizará un examen final. Este examen representa el 100% de la calificación de la materia.

El examen constará de dos partes:

- Una prueba teórica oral sobre toda la materia, que representará el 80% de la calificación final.
- Una prueba práctica escrita consistente en el estudio de un caso. Esta prueba representará el 20% de la calificación final.

Para superar el examen y tener la condición de aprobado, el estudiante tendrá que superar la prueba práctica y la prueba teórica. Es decir, en la prueba práctica tendrá que obtener al menos un 1 sobre 2 y en la parte teórica un 4 sobre 8.

7. Valoración de la experiencia

A modo de conclusión podemos decir que la puesta en marcha de esta experiencia docente ha sido muy satisfactoria.

En términos generales, los estudiantes han intervenido activamente tanto en el trabajo en grupo como en los distintos debates que se suscitaron en el foro relacionado con noticias de actualidad y en el foro de dudas.

Para el profesor esta experiencia exige mucha dedicación y una importante inversión de medios y de tiempo. No obstante, podemos concluir que ha sido muy provechosa, ya que al permitir un mayor contacto con los estudiantes se pueden detectar a tiempo las dificultades y problemas que éstos puedan tener con la asignatura.

8. Bibliografía

ANDREU-ANDRÉS, M^a. A. Y GARCÍA CASAS, M., “Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo”, *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), [en línea]. [Consultado el 23 de mayo de 2016]. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/157631/159321>.

ARANGÜENA FANEGO, C., “Las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia del derecho procesal”, en *El aprendizaje del derecho procesal: Nuevos re-*

- tos de la enseñanza universitaria* (coord. Picó i Junoy, J.), Bosch Editor, Barcelona, 2011.
- BAIN, K., *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (Trad. Barberá, O.), Universidad de Valencia, Valencia, 2006.
- FERNÁNDEZ FUSTES, M^a. D., “Los foros de discusión en la docencia del Derecho Procesal”, en *El aprendizaje del derecho procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria* (coord. Picó i Junoy, J.), Bosch Editor, Barcelona, 2011.
- HAKE, R., “Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses”, *American Journal of Physics* 66, 64 (1998); doi: 10.1119/1.18809. [En línea]. [Consultada el 23 de mayo de 2016]. Disponible en: file:///C:/Users/Admin/Dropbox/Congresos%20y%20jornadas/Congreso%20internacional%20docencia%20y%20proceso/Doctrina/Interactive%20engagemente.pdf.
- MARTÍN RÍOS, P., “El empleo del foro de discusión virtual en la enseñanza del Derecho Procesal”, (con Pérez Marín, A.), en *El aprendizaje del Derecho Procesal. Nuevos retos de la enseñanza universitaria*, Bosch Editor, Barcelona, 2011.
- Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. [En línea]. [Consultado el 23 de mayo de 2016]. Disponible en: <http://www.catedraunesco.es/archivos/metodologias.pdf>.
- VALLESPÍN PÉREZ, D., “El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 3, octubre 2010 – marzo 2010. [En línea]. [Consultado el 23 de mayo de 2016]. Disponible en: file:///C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-ElMetodoDelCasoComoInstrumentoDeAprendizajeEnElDer-5066762.pdf.

EL APRENDIZAJE COMO MÉTODO DE ADQUIRIR LOS CONOCIMIENTOS

Raquel López Jiménez
Universidad Carlos III de Madrid

1. Planteamiento

Esta comunicación tiene su fundamento en el proyecto de innovación docente que fue concedido en el curso 2005/2006 en la Universidad Carlos III de Madrid, en la 3ª Convocatoria de apoyo a experiencias de innovación docente y que fue dotado con un premio de 12000 euros.

Las responsables del Proyecto fuimos M^a Dolores Fernández Fustes y quien suscribe, siendo coordinador el profesor Víctor Moreno Catena. En la ejecución de dicho proyecto participaron la mayoría de los compañeros que impartieron la asignatura implicada en la innovación propuesta.

La asignatura implicada en dicha innovación fue DERECHO PROCESAL CIVIL, asignatura troncal de 7 créditos que se impartía en la Licenciatura en Derecho y en los Estudios Conjuntos (Derecho-Economía y Derecho-Ade).

El título asignado a dicho Proyecto fue el del «El alumno activo: la implicación del alumno en el aprendizaje de Derecho Procesal Civil».

2. Objetivos e indicadores de resultado.

Uno de los objetivos buscados con la propuesta de innovación era la de mejorar el aprendizaje de la asignatura y los resultados académicos de los estudiantes. Para ello se propuso:

a) elaborar nuevo material docente, esto es, transparencias, powerpoint, etcétera, con la finalidad de captar mejor la atención del alumno.

b) Fomentar el trabajo continuado y no del último momento. Se venía observando la tendencia que tienen los alumnos a dejar el estudio de la asignatura para el final del cuatrimestre. Esto no sólo perjudicaba enormemente la comprensión de la asignatura, sino que también entorpecía la explicación del profesor, al tener éste que reiterar conceptos que ya fueron explicados en su día. Para fomentar el estudio continuo de la asignatura, el primer día de

clase se facilitó al alumno el régimen docente de la asignatura, así, sabiendo las lecciones que iban a ser explicadas por el profesor cada semana del curso, podrían realizar una primera aproximación al tema que iba a ser tratado en clase, a través de los materiales que se colgarían en aula global (aplicación con la que cuenta la Universidad Carlos III de Madrid para conectarse con los alumnos y darles información). Además, de este modo, el estudiante podría ir interrelacionando las distintas lecciones del programa.

c) Potenciar el uso de las tutorías. Hasta la fecha se había comprobado la escasa asistencia de los alumnos a las tutorías. Se hacía necesario mentalizar a los alumnos desde el primer día de clase de la importancia de asistir a las mismas para ir solventando las dudas que se les pudieran ir planteando y no dejar todo para el final del cuatrimestre. Además de estas tutorías individuales que, sin duda contribuirían a mejorar la comprensión de la asignatura, era necesario que los grupos de trabajo que se formaron, asistieran a un control periódico del trabajo que iba desempeñando por parte del profesor.

3. Desarrollar la capacidad de trabajar en grupo.

Se fomentó el trabajo en grupo a través de dos actividades:

a) Realización de un trabajo en equipo: El principal objetivo era la puesta en marcha de un método que promoviese la participación de los alumnos. Estaba basado en el trabajo del estudiante a lo largo del curso y en el fomento del aprendizaje activo. Este método otorga protagonismo al alumno en determinadas lecciones del programa. Para su implantación, se seleccionaron algunas partes específicas de la asignatura, en concreto las lecciones referidas a la prueba en el proceso civil, como materia a preparar y presentar por grupos de alumnos en horas lectivas. Se eligieron estos temas por tener una visión más práctica. La organización fue la siguiente:

- El primer día de clase el profesor creó grupos de trabajo y asignó a cada grupo un trabajo concreto.
- Se fijó la fecha de entrega de los trabajos y las fechas de defensa en clase de los mismos.
- Cada uno de los grupos debió asistir a tutorías, para que el profesor pudiera resolverles las dudas y pudiese orientarles sobre aquellos aspectos de la lección en los que era importante incidir.

b) Preparación de juicio: Para aplicar una serie de conocimientos a la vida

real es necesario que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan actuar en situaciones reales. Participar en el análisis, la discusión y la resolución de un caso potencia las habilidades para la actuación en la vida real. Por ello, durante la primera semana de clase se colgó en aula global el supuesto práctico que sirvió para la preparación del juicio. El trabajo de los distintos grupos consistió en realizar los actos procesales fundamentales (orales y escritos) correspondientes a un proceso civil ordinario, comenzando por las diligencias preliminares y la demanda, y concluyendo con la interposición de los recursos oportunos contra la sentencia de instancia. A tal efecto, los alumnos se dividieron por grupos, asumiendo alguno de los siguientes papeles procesales conforme a la distribución que a continuación se detalla:

Tribunal	5 magistrados
Secretario judicial	2 secretarios
Demandante	1 representante 1 procurador 5 abogados 3 testigos 2 peritos
Demandado	3 representantes 3 procuradores 6 abogados 2 testigos 2 peritos

4. Ampliar las relaciones con el mundo jurídico.

Una de las quejas más frecuentes entre los estudiantes de derecho era precisamente su escaso contacto con la práctica jurídica. Por ello entendíamos que era fundamental que los alumnos durante el curso asistiesen periódicamente con el profesor de prácticas a los Juzgados de Primera Instancia, tanto de Getafe como de Leganés. Además, también se organizó la asistencia a la Audiencia Provincial. Además, durante las primeras semanas del curso, como actividad complementaria, se proyectó en clase el video “EN TELA DE JUICIO”, a través del cual el profesor les explicó la actuación de los profesionales que intervienen en los diferentes juicios.

5. Metodología que se aplicó

5.1. Interrelación entre la clase teórica y la clase práctica: Las clases de teoría se vieron apoyadas con transparencias que aportaron al alumno una primera visión práctica de los contenidos a desarrollar. Estas transparencias y cualquier otro material que el profesor manejó, estuvo a disposición del alumno en AULA GLOBAL/ MATERIALES DE ESTUDIO/ MATERIALES COMPLEMENTARIOS. De hecho, estos materiales utilizados fueron posteriormente publicados como Colección de Esquemas Procesales por la editorial Tirant lo Blanch, tanto en papel como on line.

Resultó fundamental no desvincular la clase teórica de la práctica, siendo ambas simultáneas durante el desarrollo del curso. Así, cuando se exponía un nuevo contenido, se debía poner en práctica en la resolución de los casos prácticos.

5.2. Aprendizaje basado en el desarrollo de un juicio desde las diligencias preliminares hasta la fase de recurso: A tal efecto, los alumnos se dividieron por grupos, asumiendo alguno de los papeles procesales (demandante, demandado...). Para la asignación de las distintas funciones se prefirió el acuerdo entre los alumnos; en su defecto, se siguió un procedimiento aleatorio de sorteo. Durante el transcurso del cuatrimestre los alumnos asistieron al despacho del profesor a mostrarle sus técnicas de defensa y ataque, a fin de que el mismo les pudiese orientar.

5.3. CINE FORUM: En esta actividad se visionaron dos películas: Erin Brokovich y Acción Civil. Antes de la emisión de la película, un grupo de voluntarios debían formular preguntas relacionadas con el contenido de la película y el programa de la asignatura, a fin de que tras la misma los alumnos pudiesen debatir sobre aspectos procesales civiles.

6. Sistema de evaluación de la asignatura

6.1. Sistema anterior al Proyecto

Como norma general, los alumnos podían optar entre el examen escrito y el examen oral, de acuerdo con las normas que seguidamente se detallan.

No obstante y a la vista de la disponibilidad de fechas y profesores, podía restringirse o suprimirse la posibilidad de optar por el examen oral. En cualquier caso, la supresión o restricción del examen oral afectaba de igual modo a todos los grupos y era anunciada a principio de curso por cada uno de los profesores.

A. El examen escrito constaba de dos partes:

- La primera de ellas consistía en 15 preguntas cortas.
- La segunda parte del examen consistía en desarrollar un tema general seleccionado de entre los contenidos de la asignatura. El tema a desarrollar no necesariamente tenía que responder a epígrafes del programa sino que podía ser formulado como pregunta de relación o conexión entre distintos contenidos, todos ellos comprendidos en la materia objeto de examen.

Para superar esta prueba y tener la condición de aprobado se exigía un conocimiento general de toda la materia de examen y de cada una de sus partes. En las preguntas cortas los alumnos debían sintetizar al máximo posible tanto conceptos como instituciones esenciales del programa de la asignatura. En la pregunta de desarrollo se exigía una exposición lógica, inteligible y lingüísticamente correcta de la respuesta, teniéndose en cuenta especialmente la capacidad de relacionar distintos contenidos del programa.

Una vez obtenida la calificación correspondiente a cada una de las dos partes del examen, la nota global resultaba de la media entre ambas. La nota correspondiente a la pregunta de desarrollo, cualquiera que fuera su calificación, hacía media con la obtenida en las preguntas cortas.

6.2. Propuesta de evaluación

Con la actual propuesta de innovación docente se valoró la participación activa de los estudiantes. Así, a la nota del examen se sumó la nota de la exposición realizada en clase y la nota obtenida en el desarrollo del juicio, con el siguiente porcentaje: 70% examen, 20% actividad desarrollada en el juicio y 10% trabajo realizado por los grupos.

7. Evaluación y seguimiento

7.1. Instrumentos para la medición de la incidencia en el rendimiento académico

Los instrumentos fueron los siguientes:

- Campus Global-Foro-Debate Jurídico sobre temas de actualidad, bien se hubiesen comentado en clase o fuesen nuevos, pero relacionados con el programa de la asignatura
- Autocontrol. A través de esta herramienta, colocada en Aula Global, los alumnos pudieron ir comprobando su evolución en el conocimiento de la asignatura. Para ello había tanto preguntas tipo test como preguntas cortas. En función de la aceptación por parte de los alumnos de esta iniciativa, el profesor pudo realizar exámenes parciales con la misma estructura que el examen final. Estos exámenes parciales fueron siempre voluntarios y sirvieron para que los alumnos comprobasen el grado de aprendizaje que llevaban de la asignatura.
- Además de las tutorías individuales y de los grupos de trabajo que hemos mencionado nos pareció muy positiva la implantación de un sistema de tutorías semanales con grupos reducidos de alumnos, donde se les preguntaron cuestiones relativas al programa de la asignatura.
- Valoración de las prácticas, no sólo las que tuvieron que entregar por escrito sino también las prácticas que realizaron en la Sala de Vistas.

7.2. Instrumentos que se previeron para la medición de la incidencia en el aprendizaje de los estudiantes

El objetivo que se quiso conseguir con la innovación docente fue llevar a cabo un trabajo necesario para una formación académica integral mediante un aprendizaje adecuado que permitiese desarrollar en el alumno una capacidad de análisis. Dentro del proceso de convergencia europea que se pretendió llevar a cabo estuvo la adaptación de nuestro crédito al crédito europeo, éste consiste en una unidad de valoración del volumen de trabajo total del alumno, expresado en horas que incluye tanto las clases, teóricas o prácticas, como, y esto es importante, el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes. El crédito europeo quiere potenciar y favorecer el trabajo y esfuerzo que realiza el alumno en el aprendizaje. Ello implicó modificaciones en las estructuras de los estudios

universitarios. Se hacía necesaria una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentivase su motivación y que reconociese los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa.

Para la correcta evaluación de los alumnos se previeron los siguientes instrumentos:

- Seriedad y compromiso en el respeto al calendario fijado de las actividades a realizar en el cuatrimestre
- Rigor técnico en la presentación de escritos y realización de las distintas actuaciones procesales
- Justificación de las decisiones tomadas
- Implicación en la celebración de la audiencia previa y en la representación de la vista oral del juicio.
- Valoración por parte del resto del grupo

7.3. Instrumentos previstos para el seguimiento del proyecto: grupos de calidad, encuestas específicas, etc.

Para el correcto seguimiento se previó el desarrollo de distintas sesiones, debidamente detalladas en el Régimen docente de la asignatura, con una periodicidad en principio semanal.

De la misma forma, los profesores se comprometieron a estar permanentemente disponibles, bien a través de tutorías presenciales en las horas y días fijados, como por correo electrónico para resolver las dudas que fueran surgiendo en el menor plazo posible.

También se utilizó Aula Global, como mecanismo constante de comunicación entre el profesor y el alumno. En concreto a través de las preguntas de Autocontrol el profesor pudo ir comprobando la evolución del conocimiento de la asignatura por parte de los estudiantes y a través del Foro-Debate se pudieron proponer temas de actualidad, para motivar la discusión jurídica entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor.

Los grupos debieron exponer en clases el trabajo sobre la lección del programa que les hubiese correspondido y someterse a las preguntas que les formularon sus compañeros. Además, finalizado el juicio en el que intervinieron, debieron presentar un informe final.

Al final del cuatrimestre, con vistas a poder adecuar el programa de la asig-

natura a los créditos europeos (ECTS), los profesores realizaron unas encuestas específicas y anónimas para que rellenasen los alumnos una vez finalizada la experiencia. De esta forma, el profesor pudo tener una estadística sobre las horas que el alumno ha invertido en las distintas actividades realizadas durante el curso.

8. Recursos

8.1. Descripción detallada de programas herramientas, materiales y recursos didácticos propios o del departamento que se utilizaron

- Utilización de Aula Global tanto para colgar a los alumnos el material didáctico (doctrina, jurisprudencia, esquemas, etc) como para que el alumno pueda llevar un control sobre su evolución en la preparación del examen
- Colaboración del equipo de audiovisuales para la grabación de las vistas
- Disponibilidad de la Sala de Vistas y del material complementario
- Apoyo recabado desde el Área a distintos profesionales para que ilustren y apoyen a los alumnos en la preparación de su intervención en los juicios

8.2. El proyecto requirió la colaboración de un becario

Actividades y perfil: el becario colaboró, tanto con el profesor de teoría como con el de prácticas, en las siguientes actividades:

- A digitalizar material docente (documentos jurídicos, formularios...) para ponerlos a disposición de los alumnos en aula global.
- Colaborar con el profesor en la actualización el cuadernillo de prácticas.
- A formular preguntas de autocontrol y colgarlas en aula global, de forma que el alumno pueda comprobar su evolución en la asignatura.

8.3. El Proyecto requirió material informático

Se justificó su necesidad en la labor de digitalizar el material docente (docu-

mentos jurídicos, formularios...), para ello se hizo necesario disponer de un scanner y de una impresora en color.

8.4. Aula Global y otros Recursos

Utilización de Aula Global, tanto como herramienta de comunicación constante entre el profesor y el alumno, como para colgar material docente a disposición del alumno.

ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECIALES EN EL GRADO EN DERECHO: EL RETO DE LA NORMALIZACIÓN E INCLUSIÓN

Ángel M. Mariño de Andrés
M. Teresa Martínez Táboas
Universidad de Vigo

1. Discapacidad. Ámbito legal

La educación es un derecho universal¹ para todos los ciudadanos. Las personas con discapacidad deben tener el mismo derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades evitando la discriminación negativa respecto de los demás conciudadanos.

La Constitución española de 1978 reconoce tal derecho a la educación en su art. 27 considerándolo como un elemento esencial para el desarrollo y la realización personal y social de los ciudadanos. Aunque básicamente se refiere a la educación primaria y secundaria, debe ser extendido a la educación universitaria. Pese a que en materia de discapacidad el texto constitucional alude al aspecto asistencial y rehabilitador², el paradigma actual es el de la persona con discapacidad, ciudadano de pleno derecho, por lo que, en materia de educación debe garantizarse una inclusión social a los alumnos con necesidades especiales.

La atención a los alumnos con discapacidad, según el EEES es una necesidad. Por ello, la mayoría de las universidades públicas y privadas han elaborado normativas o protocolos, al objeto de integrar a este alumnado, normalizándolo proporcionándole una igualdad de oportunidades.

La discapacidad se define en el Texto Refundido de la Ley General de Defensa de las Personas Con Discapacidad de 2013, que en su art. 4 y bajo la denominación Titulares de los derechos, dispone “Son personas con discapacidad aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales

1 Reconocido en el art. 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

2 Téngase en cuenta el art. 49 de la Constitución española de 1978, que dispone “Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”.

o sensoriales, previsiblemente permanentes que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”.

El grado de discapacidad de una persona ha de ser valorada por los equipos de valoración y Orientación (EVOs) formado al menos por médico, psicólogo y trabajador social, aunque se han de tener en cuenta las diversas legislaciones autonómicas³.

2. Discapacidad y educación

Ante tal diversidad posible, en el ámbito educativo y en momentos como los actuales es necesario tanto la colaboración de la Administración, de las propias asociaciones del ámbito de la discapacidad, incentivando la participación de las familias, de los docentes, del centro educativo y de los propios discapaces para configurar un trabajo basado en la voluntad de colaboración.

Resulta por tanto imprescindible configurar un proyecto educativo para la diversidad. La adaptación ha de adecuarse a las necesidades individuales del alumno, a su singularidad, evitando la uniformidad del currículo y de los recursos, realizando un trabajo colaborativo.

En el caso de la enseñanza universitaria la Ley Orgánica de universidades, tras la reforma por Ley Orgánica de 7/2007, de 12 de abril (LOMLOU), refuerza aspectos como la normalización y atención individualizada, retoma medidas como la discriminación positiva en aras a la igualdad de oportunidades, el establecimiento de medios, apoyos y recursos necesarios, la accesibilidad de las instalaciones y, asimismo, se señala que todos los planes de estudio deben tomar en consideración los principios de accesibilidad universal y diseño para todos⁴.

Existen otras normas de trascendencia, sin pretensión de exhaustividad. Así, además de las normas varias que regulan el acceso a la Universidad en España, tiene papel destacado el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre,

3 Entre otras, y en el ámbito gallego destacamos la Orden de 25 de noviembre de 2015 por la que se regula el procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad, y la organización y funcionamiento de los órganos técnicos competentes.

4 En tal sentido, véase el art. 3 del Texto Refundido de la Ley General de Defensa de las Personas Con Discapacidad.

por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Los estudiantes destinatarios de tal norma son cualesquiera que cursen Grados, Másteres o Doctorados de carácter oficial e incluso otros estudios ofrecidos por las Universidades, previéndose que no cabe su discriminación ni por enfermedad ni por discapacidad. De especial trascendencia son los ajustes razonables ya que a través de ellos se logra que los estudiantes con discapacidad puedan alcanzar los conocimientos, competencias y habilidades correspondientes a la titulación cursada.

En el caso de los Grados es de especial importancia la adaptación al nuevo ámbito universitario y la obtención de un rendimiento académico suficiente a través de la tutorización personalizada y orientación para una correcta integración, siempre que los propios interesados lo soliciten, preparándolos para la incorporación posterior al mercado laboral o para proseguir en el camino académico o universitario.

En el caso de acceso a un Máster, destacamos la orientación a recibir junto con la iniciación a la investigación y el derecho a realizar prácticas. En el Doctorado dispondrán de un Director de Tesis que les orientará además del correspondiente tutor que le corresponda dentro de dicho nivel.

3. La Universidad de Vigo y el alumnado con necesidades especiales

En el diseño de la estancia de un estudiante con discapacidad en nuestra Universidad, resulta imprescindible garantizarle la accesibilidad en sus dos vertientes. En primer lugar, físicamente, mediante transporte adecuado a las necesidades concretas, medios técnicos específicos para sus necesidades y un aula o despacho que permita la reunión con su tutor y asistentes, eliminando las barreras arquitectónicas y los obstáculos específicos del entorno virtual docente, que en el caso de la Uvigo se circunscribe principalmente a la Plataforma Fatic.

Las medidas específicas de la Uvigo se establecen en el Programa de Integración Universitaria de Estudiantes con Necesidades Especiales (PIUNE)⁵ cuyos objetivos son asesorar al estudiante, apoyándolo en su estudio y facilitando el acompañamiento de alumnos con algún tipo de discapacidad por otros alumnos voluntarios. Debería quizás dentro de este último aspecto ju-

⁵ Se puede acceder a información más concreta en la siguiente dirección: <https://uvigo.gal/administracion/extension/funcions/siope/discapacidade/piune/>

gar un papel determinante el acompañamiento-tutorización *inter pares* incentivando la ayuda o asesoramiento de compañeros con experiencia en la titulación e, incluso, de alumnos, egresados o no, que padeciesen dicha discapacidad y tuvieran la concreta experiencia del centro y titulación de que se trate. Es obvio, que técnicamente esa ayuda ha de contar con el asesoramiento del Gabinete Psicopedagógico existente en la Universidad de Vigo al fin de adecuar las medidas a las concretas materias que curse y con la organización y gestión de la Sección de Información, Orientación, Promoción del Estudiante, Voluntariado y Discapacidad (SIOPE)⁶.

Además del transporte, ya señalado, deberán existir indicaciones claras de lugares de acceso, aceras e indicadores especiales para los discapacitados físicos. Por lo que la Uvigo está trabajando en la mejora de estos aspectos⁷ incluyendo el ámbito virtual⁸

Ahora bien, es posible que el estudiante voluntariamente no haga uso de esta posibilidad por desconocimiento, o por no ser esa su voluntad. Por ello, a su llegada al centro donde curse sus estudios, tendrá una especial relevancia la asignación de tutor mediante el Plan de Acción Tutorial (PAT) del centro⁹. A través de este Plan, se realiza la asignación de alumnos a un profesor tutor que, al menos, ha de realizar dos reuniones con ellos a lo largo del curso académico, sin perjuicio de convocar aquellas otras que estime conveniente en función de la marcha del grupo al que tutela o de sus necesidades. Se solicita, a instancia del Decanato, que se cubra individualmente por los alumnos y de

6 Se indica a continuación la dirección de dicho servicio: http://www.uvigo.es/uvi-go_es/administracion/extension/funcions/siope/index.html

7 Así, la Universidad de Vigo elaboró el plan de accesibilidad de los centros, a través del cual, se concibe “la accesibilidad en referencia también a la integración total del alumno en la comunidad universitaria en aspectos tales como deportes o cultura. pavimento direccional en los accesos, que pueda guiar a las personas con visibilidad reducida hasta la conserjería, o dotar a los centros de bucle magnético, para que las personas que utilizan audífono puedan tener una mejor audición en el aula. Otras propuestas pasan por mejorar la señalización en algunas facultades, acabar con las barreras que implican puertas demasiado estrechas o pesadas, adaptar las aceras o dotar a las aulas de plazas integradas destinadas a personas en silla de ruedas”.

http://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/pontevedra/pontevedra/2016/01/03/campus-hara-obras-personas-visibilidad-audicion-reducida/0003_201601P3C5991.htm

8 https://uvigo.gal/uvigo_es/accesibilidade.html

9 En este sentido, se ha de señalar que el Manual y los Procedimientos de Calidad en la Facultad de Ciencias Jurídicas y del Trabajo alude en el capítulo quinto a la orientación al estudiante, tratando, específicamente, la atención a la diversidad.

una forma plenamente voluntaria, una ficha personal con un sistema de detección de necesidades de manera que funciona como otro filtro de detección, en este caso, de cualquier discapacidad o enfermedad del alumno¹⁰. Conviene recordar que la Universidad de Vigo ofrece un programa¹¹ de becas para ayudar a las necesidades concretas de alumnos con discapacidad.

Dicha información se remite al Decanato para su tramitación. No obstante, el tutor con una actuación diligente podría facilitar inmediatamente la toma de contacto de tal alumno con el SIOPE y el Gabinete Técnico y solicitar la adopción de medidas concretas. Es también para nosotros imprescindible la puesta en conocimiento de tal situación y en cuanto a las necesidades específicas, al Coordinador Piune del Centro, al no existir coordinadores de curso en la actualidad, para poder organizar la actuación de los docentes cuyas materias vaya a cursar tal alumno de necesidades especiales, asesorándoles al efecto en este caso¹² a la vista de las concretas medidas indicadas por el Gabinete Psicopedagógico en atención al caso específico.

Este Coordinador Piune es un órgano unipersonal de apoyo al estudiante con necesidad especial que actúa conjuntamente con el tutor personalizado del PAT. De este modo, el coordinador de discapacidad¹³ podrá instruir al nuevo tutor en el desarrollo de la materia para los alumnos según sus especiales necesidades, medios de apoyo, métodos docentes y de evaluación, etc.

10 En todo caso han de quedar garantizadas la confidencialidad de los datos y la información facilitada, en cumplimiento de la Ley 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos. En él se requiere, entre otras, la siguiente información: posibilidades de asistencia a clases, tiempo potencial para el estudio diario, o la manera de abordar el estudio diario.

11 Su uso es variable y, a modo de ejemplo, podrán utilizarse para el pago de un intérprete de lengua de signos o para el pago de profesores particulares de refuerzo, entre otras posibilidades.

12 Entre otras posibilidades ha de valorar junto con el docente y la comisión de docencia las necesidades específicas del alumno, medidas de apoyo, la adaptación curricular, la adaptación de los procedimientos de evaluación -tiempo de examen, modo de evaluación, modelos adecuados de examen de acuerdo con la discapacidad para las cuales pueden servir de orientación las adoptadas en el Bachillerato y en las pruebas de acceso a las enseñanzas universitarias- y, con una especial relevancia, procesos de mejora internos ante las debilidades del proyecto educativo, en su caso.

13 El papel de este coordinador de discapacidad o diversidad sería también relevante con aquellos docentes que se encontrasen en situación de discapacidad para apoyarles a realizar las adaptaciones necesarias.

4. El docente en la normalización e inclusión educativa

De imprescindibles, habrán de calificarse a los ajustes necesarios en cuanto a métodos, pero no en cuanto a objetivos. Tendremos, de una parte, aquellos que discrecionalmente en función de su *know how* pudieran ser realizados por cada docente, que habitualmente, no cuenta con una formación específica respecto de cada una de las posibles discapacidades e, incluso, podría no tener una formación general que pueda evitar prejuicios respecto de las adaptaciones a realizar. Para evitar tales situaciones de perjuicio a los derechos de los discapaces y fomentar una correcta cultura acerca de la diversidad, debe actuarse a través de varias vías, a saber, mediante la concreción de protocolos y los cursos de formación docente específica, además de la aplicación de los medidas correctoras facilitadas por el Gabinete Psicopedagógico.

La Uvigo cuenta con el Reglamento de atención al estudiantado con necesidades específicas de apoyo educativo, aprobado por el Consejo de Gobierno de 24 de julio de 2013¹⁴ el cual, establece en su art. 14 ciertos deberes del estudiante participante en el PIUNE, ya que ha de colaborar activamente en el seguimiento de todas “las acciones, medios, apoyos y recursos dispuestos para su plena integración en la vida académica”. Se le exige el aprovechamiento de los servicios y apoyos que la Universidad le facilita. Y finalmente debe hacer “un ejercicio efectivo de responsabilidad personal y aprovechamiento académico de todas las acciones, medios, apoyos e recursos puestos a su disposición”.

Respecto de los docentes y en materia de discapacidad se han de procurar cursos de formación docente específica respecto de las diversidades más habituales, buscándose la sensibilización y el dotar al docente de herramientas pedagógicas así como de estrategias de aprendizaje adecuadas.

En el proceso de integración del alumnado universitario con discapacidad, tienen un especial protagonismo los docentes, que han de procurar en la impartición de sus materias unos materiales de estudio accesibles a estos estudiantes (siendo aconsejable la utilización de un lenguaje y formato sencillos y adecuados en función de las necesidades especiales). Igualmente, sería aconsejable facilitar a estos estudiantes la información más relevante de la materia a través de la plataforma informática utilizada en la Universidad, pero siempre en un lenguaje fácil y comprensible para ellos. A tal fin, han de

14 Cuyo capítulo IV regula los protocolos de actuación en materia de atención a las personas con necesidades específicas de apoyo educativo.

contar necesariamente con el apoyo técnico adecuado, tanto tecnológico (por ej. *software* de lectura o personal de apoyo cualificado).

Más, al no disponer los profesores de formación especializada en función de las necesidades especiales, cuentan con el apoyo y asesoramiento del Gabinete Psicopedagógico en materia de discapacidad de la Universidad. Aunque se ha tener en cuenta el proceso de evaluación del alumnado con necesidades especiales. En este sentido, los profesores han de tener información sobre el tipo de prueba o examen adecuados para presentar una evaluación alternativa adaptada a sus necesidades, si bien es imprescindible la adecuación a las circunstancias del alumno a la vista de la adquisición de las competencias del título de que se trate.

Especial problemática plantea para el profesorado la asignatura incluida en los estudios del Grado en Derecho denominada “Trabajo Fin de Grado”. La Universidad de Vigo a través del Programa PIUNE y el Gabinete Psicopedagógico, en su caso, orientarán al tutor en el desarrollo y guía del trabajo. Consideramos imprescindible que el Tribunal realice una adaptación en tiempos y permita el método de exposición de la prueba del alumno en función de la discapacidad¹⁵. Por parte del Tribunal exigirá la adaptación de su actuación a la necesidad concreta, simplificando las preguntas a formular después de finalizar dicha exposición, facilitando información al alumno concreto etc. Las directrices se han de impartir al Tribunal por el Gabinete Psicopedagógico una vez esté determinado el órgano concreto ante el cual ha de intervenir el alumno. De no existir un único tribunal, parece que al indicarse la fecha y hora asignada se le han de facilitar al Tribunal designado, las instrucciones que permitan valorar previamente en forma adecuada el TFG recibido y planificar la actuación en la sesión oral. Entendemos que estas actuaciones tanto respecto del alumno como del Tribunal deben ser aprobadas por la Comisión de TFG y distribuidas con anterioridad a los alumnos interesados, evitando cualquier menoscabo a los derechos del alumno y garantizando siempre la confidencialidad en la medida que lo admitan las sesiones del Tribunal que son públicas.

Se admite por la normativa de la Uvigo la posibilidad de movilidad en el TFG al permitir al alumno solicitar la realización del TFG en otra universidad

¹⁵ Pensemos en el intérprete de lenguaje de signos al comunicar al alumno usuario de lenguaje de signos con el Tribunal, puede conllevar una ampliación del tiempo para la exposición o incluso un fraccionamiento de la misma, o en otros casos un desarrollo por escrito mediante una presentación en *power point* exclusivamente.

española o extranjera, que tenga un convenio de intercambio académico con la Universidad de Vigo, que deberá ser aprobada por la Comisión del TFG solicitándose una persona tutora en la Universidad de destino, designándose a otra responsable del intercambio en el centro como cotutora a los únicos efectos de supervisar los trámites a desarrollar en la Universidad de Vigo. A nuestro parecer, esta posibilidad está infrautilizada, en el caso de estudiantes con necesidades especiales y exige mayor contacto con tales instituciones, para conocer si la normativa de las mismas incluye tales adaptaciones.

Finalmente, hemos de reconocer que si bien en estos últimos años se han producido ciertos avances en la integración de este alumnado que le ha permitido el acceso a los estudios universitarios, todavía queda mucho por hacer, debido al incremento de personas que demandan el acceso a la educación universitaria. Por lo que es preciso realizar campañas de concienciación y sensibilización dirigidas a toda la comunidad universitaria y en especial a los docentes sobre las necesidades especiales en la formación universitaria. Creemos conveniente que desde los Centros se dé a conocer y se incentive a los alumnos de cursos superiores la posibilidad de ofrecer ayudas personales, a estos estudiantes, siempre bajo la supervisión del tutor, pues la cooperación entre iguales, a nuestro juicio resultará más efectiva.

DOCENCIA Y PROCESO PENAL: INTENTANDO *EXPERIMENTAR* EL PROCESO

Sabela Oubiña Barbolla
Universidad Autónoma de Madrid

1. Innovación docente en el marco del proceso penal

1.1. Introducción

En el trabajo que aquí se presenta queremos dar a conocer una experiencia que, con ocasión de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), se ha puesto en práctica en la enseñanza del Derecho Procesal Penal con resultados muy satisfactorios.

Con esa finalidad en las siguientes páginas encontrarán una iniciativa de mejora y buenas prácticas docentes aplicada en el Grado en Derecho y Dobles Grados de rama jurídica en distintas Universidades españolas. Para ello, trataremos de huir de teorizaciones filosófico-pedagógicas -aunque algunas son imprescindibles-, e intentaremos explicar el proyecto docente de una forma muy sencilla.

1.2. La asignatura de Derecho Procesal Penal en los nuevos planes de estudio: datos de contexto: posibilidades y límites

Antes de comenzar hemos de contextualizar la experiencia; el proyecto, como ya hemos indicado, ha sido puesto en práctica desde la implantación de los nuevos planes de estudio¹ e implementado paulatinamente.

El marco objeto de esta iniciativa es la asignatura de *Derecho Procesal*

1 Es más una versión primigenia de esta idea se aplicó durante como experiencias piloto incluso en los últimos años de la Licenciatura. Desde la implantación de los nuevos Planes de estudio y la idea de la innovación, mucho se escribe sobre las experiencias en curso, pero quizá no tanto sobre cómo transitoriamente nos fuimos preparando a esta revolución. Un ejemplo de esa transición en el ámbito del Derecho Civil, en GRAMUNT, M., et al. RUBIO, G., «La licenciatura como ensayo del grado: el cambio metodológico en los llamados grupos adaptados al EEES en las asignaturas de derecho civil (promoción 2007-2012)», en *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho* (TURULL RUBINAT, M. ed.), Barcelona, Octaedro/ICE, 2011, págs. 75-81.

Penal. Ahora bien, la experiencia es susceptible de ser adaptada, en todo o en parte, como se apuntará en el último epígrafe a otras asignaturas jurídicas, de carácter procesal pero también otras sustantivas.

Si hubiéramos de remontarnos en el tiempo, la idea original del proyecto nace en la Universidad Carlos III de Madrid² (en adelante UC3M), donde se desarrolló, evaluó y corrigió durante muchos años. Y, desde allí se ha ido extendido a otras Universidades³ afines a través de distintos profesores cuya trayectoria académica ha tenido su origen en la UC3M y, después de muchos años se han trasladado a otras Facultades de Derecho. Por tanto, cualquiera de mis compañeros podría explicar igual o mejor esta experiencia. En este caso, este breve análisis se centra en la UC3M y en la Universidad Autónoma de Madrid (en adelante UAM) que es donde quien las suscribe ha desarrollado su trayectoria académica.

- En la UC3M⁴, Derecho Procesal Penal es una asignatura obligatoria de 5 ECTS que se imparte siempre en el 2º Cuatrimestre, pero en distintos cursos dependiendo de la titulación. Así, se imparte en 3º Curso en el Grado Derecho, en 4º Curso en el Doble Grado Derecho-Políticas y,

2 Concretamente en el área de Derecho Procesal que dirige D. Víctor Moreno Cateña, Catedrático de Derecho Procesal de dicha Universidad y Director del Instituto Alonso Martínez de Justicia y Litigación. La UC3M siempre apostó desde la implantación de los nuevos planes de estudio por la innovación docente y, el área de Derecho Procesal se ha involucrado muy seriamente en esa línea. Así, entre otros, hemos presentado y desarrollado los siguientes proyectos y experiencias de innovación: *Introducción al Derecho Procesal*. Curso 2003/2004; *Innovación docente y la asignatura de Derecho Procesal*. Curso 2004/2005; *Introducción al Derecho Procesal: ¿lo de siempre o una apuesta por la innovación?*; *El Derecho Procesal Penal: los roles procesales*; *La prueba en el proceso penal*. Curso 2004/2005; *El alumno activo: su implicación en el aprendizaje del Derecho Procesal Civil*. Curso 2005/2006; *La investigación penal*. Curso 2012/2013; *Litigación penal: esquemas estratégicos*. Curso 2012/2013; *Internacionalización de la docencia en estudios de Grado*. Curso 2013/2014, etc. Se han señalado en cursiva aquellos proyectos que han tenido por objeto directa o indirectamente la asignatura de Derecho Procesal Penal. Por todo, ello el área de Derecho Procesal recibió el Premio a la Mejor trayectoria en equipo en la Mejora de Prácticas Docentes. I Convocatoria de Premios a las Mejores Prácticas Docentes. Curso 2006/2007.

3 Véase en este sentido, por orden alfabético: la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad de Sevilla, la Universidad de Vigo en dos de sus campus (Vigo y Orense).

4 En la UC3M, los nuevos planes de estudios se aprobaron por la ANECA el 17 de junio de 2008; y comenzaron a implantarse en el curso académico 2008/2009.

en 5º Curso en los Dobles Grados de Derecho-Economía y Derecho-Administración y Dirección de Empresa. Teóricamente los grupos magistrales tendrían un aforo máximo de 120 estudiantes y los grupos pequeños de 20-40 estudiantes. En lo que a la duración de las clases se refiere, las clases magistrales tienen una duración de 1h y 30 mins y se prolongan durante 12 semanas; por otro lado, cada seminario tiene una duración de 1hs y 30 mins y se extiende también durante 12 semanas.

- En la UAM⁵, Derecho Procesal Penal es una asignatura también obligatoria con una carga de 3 ECTS; a diferencia de la anterior, se imparte siempre en el 1º Cuatrimestre, pero también aquí el curso en que se imparte varía dependiendo de la titulación; en el Grado en Derecho en 3º Curso y en los Dobles Grados de (Derecho y Administración y Dirección de Empresa; Derecho y Ciencias Políticas) en 4º Curso. El menor número de créditos de la asignatura en esta Universidad tiene lógicamente una repercusión muy importante en el número de las clases y en su duración. Así, las clases magistrales tienen una duración de 1h y 30 mins. durante 6 semanas a lo que ha de añadirse 45 mins. durante 8 semanas; y cada seminario tiene una 1hs y 30 mins. y se prolonga durante 5 semanas.

El menor número de créditos de la asignatura de Derecho Procesal Penal en una y otra Universidad condiciona y limita considerablemente, como se comprobará a continuación, las posibilidades de desarrollar esta experiencia. Con todo, salvando algunos obstáculos e incorporando algunas modificaciones, también es perfectamente aplicable. Las competencias específicas que las guías docentes o fichas reina establecen en las dos Universidades son, como no podía ser de otra manera muy similares; en esencia, podrían resumirse en la idea de promover el conocimientos teórico y práctico imprescindible para el desarrollo del ejercicio profesional en el ámbito del proceso penal.

1.3. La llegada y el desarrollo de la nueva enseñanza-aprendizaje en el Proceso Penal

La implantación del EEES ha supuesto una auténtica revolución pedagógica⁶ para la Universidad española. El centro de gravedad de la formación se

5 En la UAM, la ANECA aprobó los nuevos planes de grado de la rama jurídica en 2009 y, la primera promoción comenzó en el curso académico 2009/2010.

6 El euro crédito ha supuesto una apuesta directa y decisiva por el proceso ense-

ha desplazado desde el lado del profesor hacia el lado del *alumno*, convirtiéndose así este último en lo que siempre debió ser: el *protagonista* y en el *sujeto activo* de la enseñanza universitaria. Una enseñanza-aprendizaje que no debe conformarse con transmitir al estudiante conceptos desde una perspectiva estática y acumulativa, sino que debe aportarle las reglas de razonamiento y de proceder que le permitan de futuro afrontar cualquier cuestión problemática.

La superación dogmática de esa concepción clásica-dogmática del Proceso Penal, como un mero análisis de naturaleza procedimental o formal, ha tenido una consecuencia inmediata en su docencia que ha pasado a complementarse o, mejor dicho completarse, con la dimensión práctica. Esa nueva dimensión práctica, unida a un fundamento teórico sólido, permite al alumno una aproximación correcta e integral del sistema procesal penal.

En este sentido, el nuevo marco del EEES ha supuesto un cambio⁷, y porque no decirlo una mejora por la que muchos veníamos apostando hace tiempo en la docencia del Derecho Procesal. Una docencia que hace especial hincapié en las dimensiones prácticas de la solución de conflictos a través de medios judiciales o extrajudiciales, de manera que el alumno pueda llegar a aprender, desde su propia experiencia, el funcionamiento de las instituciones jurídico procesales. Y es que, como acertadamente se ha dicho «si lo mucho o lo poco que logrará saber un abogado acerca del derecho lo aprenderá durante la práctica profesional, en la Facultad de Derecho el *estudiante debe aprender a aprender de su experiencia personal*. Debe aprender a obtener el máximo provecho de cada actuación profesional. De tal modo la Facultad de derecho debe ser pensada como el punto de partida en el largo proceso de aprendizaje del derecho y no como el principio y el fin de la enseñanza legal»⁸.

ñanza-aprendizaje, esto es, no sólo por la dimensión de transmisión de conocimientos y capacidades por parte del profesor, sino también de forma simultánea por el proceso de aprendizaje del estudiante, poniendo como uno de los ejes del nuevo sistema el logro de aprendizaje significativo por parte de los alumnos.

7 VARGAS VASSEROT, C., «El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel», en *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, Vol. 2, nº 4, 2009, pág. 198.

8 Cfr. ABRAMOVICH, V., «La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática», *Enseñanza Clínica del Derecho. Una alternativa a los medios tradicionales de formación de abogados*, Instituto Tecnológico Autónomo Nacional de México, 2007, pág. 101.

La importancia de la dimensión práctica en la enseñanza del Derecho Procesal vinculada al aprendizaje del alumno para la solución de casos y problemas era una exigencia, a nuestro juicio, ineludible en la docencia del Derecho Procesal en el S.XXI; de hecho, era una reivindicación que viene de antes. Es necesario que el alumno aprenda de manera eficaz y útil, a través de su experiencia al enfrentarse a casos problemáticos, los mecanismos de razonamiento jurídico que va a tener que emplear durante toda su vida de ejercicio profesional.

En este sentido, una de las lecciones que los profesores hemos aprendido también en el EEES es que la docencia del Derecho Procesal debe ser un *balance perfecto entre los contenidos, las clases teóricas y el estudio del alumno, y el desarrollo de las competencias y habilidades de los alumnos a través de un aprendizaje significativo afrontando la solución de una controversia o caso jurídicamente complejo*.

Algo que sólo se consigue incluyendo en la docencia del Derecho Procesal *mecanismos dirigidos a facilitar la participación*⁹ del estudiante y *actividades de aplicación* de los instrumentos procesales a la resolución de un caso concreto. En esa línea se inserta nuestro sistema de seminarios (también denominados, grupos reducidos o de prácticas) pensados para que el alumno sea capaz de “*experimentar*” *por sí mismo* la virtualidad de sus capacidades para resolver en el seno del proceso judicial una cuestión compleja; y hacerlo además apoyándonos de una manera decisiva en el desarrollo del experimento en una de las nuevas instalaciones que existen en la mayoría de las Universidades: las Salas de juicio simuladas o reales.

9 Sobre actividades que fomenten esa participación, en especial los foros y debates a través de plataformas Tics, recomendamos el capítulo de la profesora María Dolores FERNÁNDEZ FUSTES después de su ponencia sobre el aprendizaje activo del Derecho Procesal. Vid. también REDONDO GARCÍA, F., «La enseñanza del derecho procesal mediante el aprendizaje activo del alumnado», en *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho* (TURULL RUBINAT, M. ed.), Barcelona, Octaedro/ICE, 2011, págs. 92-98. Incluso a través de plataformas más modernas como Facebook como propone ALONSO-CUEVILLAS SAYRO, J., «Seguimiento y análisis técnico de las causas penales de actualidad a través de grupos de debate en la red social Facebook», *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho* (TURULL RUBINAT, M. ed.), Barcelona, Octaedro/ICE, 2011, págs. 61-67.

2. Aprender a experimentar el proceso penal a través de los seminarios

El proyecto de innovación¹⁰ que aquí presentamos ha tenido distintos nombres dependiendo de las distintas versiones. Desde *el alumno activo y su implicación en la enseñanza del Proceso Penal*, pasando por *la enseñanza del Derecho Procesal a través de roles hasta el de estrategia procesal y simulación de juicios*, etc.

2.1. El proyecto: notas características

Entre esas nuevas actividades, técnicas y métodos docentes en la enseñanza-aprendizaje del Derecho Procesal Penal, la que aquí se presenta se dibuja sobre dos claves: por un lado, es un sistema¹¹ a caballo, de algún modo, entre el método del caso y del aprendizaje basado en problemas; y, por otro lado, la simulación del juicio en la Sala de vistas.

A. Sistema a caballo entre el método del caso y el aprendizaje basado en problemas

Diseñamos los seminarios para la realización por parte de los alumnos de varias actividades prácticas encaminadas a la solución a problemas o cuestiones jurídicas complejas, reales o inventadas, pero siempre caracterizadas por un elemento esencial: *ser casos susceptibles de tener varias soluciones*.

La característica de que el caso ofrezca varias soluciones es crucial porque sirve para ilustrar al alumno que las soluciones, van a depender necesariamente de las opciones previas que vaya adoptando en el análisis de los

¹⁰ El proyecto ha tenido distintos títulos, se inició en la Universidad Carlos de III y se ha exportado a otras Facultades (Pablo de Olavide, Santiago de Compostela, Vigo-Orense, Autónoma de Madrid, etc.).

¹¹ Tremendamente interesante e ilustrativa son las reflexiones a este respecto del COLOMER HERNÁNDEZ, I., «La enseñanza del derecho procesal en el espacio europeo de educación superior: la teoría del caso y el uso de la sala de juicios», en *Cooperación jurídica internacional en materia de formación, educación e investigación*, Porrúa (México), 2010, pág. 3-21. De hecho, el profesor COLOMER HERNÁNDEZ ha sido también uno de los idearios de esta experiencia en la UC3M y, embajador más tarde en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. SALOMÓN, L., «La formación del jurista europeo en la sociedad del conocimiento», *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 3, núm. 1, abril de 2006, pág. 3.

presupuestos de hecho que vaya recalando y seleccionando de todos los que integran la realidad del caso.

Por un lado, utilizamos en parte *el método del caso*¹², ya que exigimos que la hipótesis elaborada por los estudiantes se sostenga en el enunciado que inicialmente se les presenta, pero que todavía está en construcción. Así, la postura que paulatinamente defiende la parte debe servir para explicar la versión de los hechos que defiende, pero también debe *explicar los hechos que le puedan resultar desfavorables, así como representarse la probable teoría de su oponente*.

Pero, en aras a una mayor eficacia, nos valemos también de parámetros cercanos al *aprendizaje basado en problemas y a las clínicas jurídicas*. Entre otras características están el que sólo se da la información fáctica, no la jurídica; la interacción con el estudiante es a través de tutorías en grupos por separado y con *feedbacks* colectivos e individuales; la evaluación¹³ será según roles y otras intervenciones, pero también test individuales de seguimiento.

En la página siguiente encontrarán una tabla¹⁴ en la que ver cuáles son los denominadores comunes que este método mixto toma del método del caso y del aprendizaje basado en problemas complejos¹⁵.

12 Sobre la tradicional aplicación del método de caso en asignaturas de Derecho Procesal, vid. VALLESPÍN PÉREZ, D., «La utilidad del método del caso como instrumento de aprendizaje en los estudios de derecho procesal», en *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho* (TURULL RUBINAT, M. ed.), Barcelona, Octaedro/ICE, 2011, págs. 214-221.

13 El tema de la innovación en la evaluación es, a nuestro juicio una cuestión pendiente. Y es que mucho se escribe sobre las nuevas metodologías, formatos, organización y experiencias pero parece que luego la evaluación sigue siendo la misma. Sobre esta cuestión, sumamente interesante las reflexiones del profesor José Alberto Revilla en esta obra como fruto de su ponencia en el Congreso citado. Y, por supuesto, NIEVA FENOL, J., «Reflexiones sobre el impacto del nuevo modelo de evaluación al hilo de la reforma de Bolonia en el grado de Derecho», en *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho* (TURULL RUBINAT, M. ed.), Barcelona, Octaedro/ICE, 2011, págs. 134-141.

14 Tabla tomada de *El Método del Caso*. Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008, pág. 7 (<http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf#4>).

15 Esta comparación se encuentra en *El Método del Caso*. Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008, p. 7 (<http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf#4>).

Tabla 1:
El método del caso, el aprendizaje basado en problemas complejos y el sistema mixto

ASPECTOS A COMPARAR	METODO DEL CASO	APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMPLEJOS	NUESTRA DOCENCIA DEL DERECHO PROCESAL: MIXTO
Situación descrita	Real	Real o ficticia	Real o ficticia.
Análisis situación	Secuencia: Individual/pequeño grupo/gran grupo/pequeño grupo	En grupo desde el principio con una fase de trabajo individual	En grupo desde el inicio pero con una actuación individual en el juicio
Características del problema	No existe una única solución correcta	No existe una única solución correcta	No existe una única solución correcta.
Información	Se presenta, en la mayoría de los casos, toda la información necesaria	Generalmente los alumnos tienen que ampliar la información	Sólo se le da la información fáctica no la jurídica.
Papel profesor	Guía del conocimiento previo y del conocimiento generado a través del debate y la discusión.	Tutor de búsqueda de la información y orientador en el proceso de solución. Interacción con el alumno	Guía del conocimiento en los trámites previos al juicio. Durante el simulacro del juicio espectador. Posteriormente guía la evaluación de la actividad.
Interacción con alumno	Toda la clase trabaja separada. Primero, individualmente y, a continuación, en grupos.	Se tutoriza a cada uno de los grupos por separado.	Se tutoriza a los grupos por separado, y finalmente se hace evaluación colectiva.
Lugar	Normalmente en el aula y en horas lectivas	Normalmente en el aula y en horas lectivas	Trabajo fuera del aula de los grupos y presentación en sala de juicios o en clase habilitada para ello.

Sesiones	Puede trabajarse en una sola sesión o en varias	Más de una sesión de clase y más de una tutoría	Más de una sesión es la principal actividad práctica.
----------	---	---	---

B. Simulación de juicios y uso de la sala de audiencias

Como ya adelantamos, otra de las particularidades de este sistema de seminarios es el desarrollo de una sesión especial en un espacio particular: la *simulación de juicio* en una Sala de Vistas y con los alumnos revestidos con togas. En lo que a esta nueva localización se refiere, tanto la UC3M como la UAM cuentan con una Sala de vistas o juicios preparada al efecto. Y no son las únicas; hasta donde nosotros sabemos son ya muchas¹⁶ las Facultades de Derecho en España que cuentan con este espacio, ya sea nueva o adaptado.

La UC3M cuenta con una sala de vistas amueblada con los antiguos muebles de la antigua Audiencia Provincial de Madrid, así como por diversos cuadros cedidos por el Colegio de Abogados de Madrid; por tanto es una Sala que evoca otros tiempos y que tiene un empaque importante. Presencia que también tiene la Sala de vistas de la UAM¹⁷, si bien en este caso se trata de una Sala al estilo moderno de los juzgados.

Los profesores hemos de poner especial énfasis en el cuidado de los detalles en esta actividad: la sala, las ropas, la situación y normas de comportamiento de las partes, etc. Todo ello para que el acto se escenifique como si de un verdadero juicio se tratase. Y es que el revestimiento formal con togas, unido al cumplimiento estricto de las normas contribuye a dar realismo a la situación y a hacer que los estudiantes se metan más intensamente en su papel.

¹⁶ En su ponencia en el Congreso a que se refiere este artículo, Juan CÁMARA RUIZ dio buena cuenta de ello con un listado cronológico de las Universidades españolas y portuguesas que contaban con una Sala de Vistas, así como de sus detalles logísticos e, incluso aquéllas en las que se celebraban –previo acuerdo con el CGPJ– juicios reales. Nos remitimos pues al capítulo del citado profesor en esta obra.

¹⁷ El único inconveniente es que al tiempo en que se escriben estas líneas es una sala con un uso multidisciplinar pues hace también las veces de Salón de Grados lo que en muchos casos impide su uso al encontrarse reservada para otras actividades con antelación (vid. lectura tesis, congresos, seminarios, reuniones, etc.); por todo ello, el próximo curso 2016/2017 está previsto la habilitación de una nueva sala de vistas en la Facultad de Derecho de la UAM. Por otro lado, en la Universidad de Santiago de Compostela, la sala de juicios pertenece a la Escuela de Práctica Jurídica, por lo que, aunque se puede utilizar, hay ocasiones en las que profesores y alumnos se conformarán con desarrollar este caso complejo en aulas normales.

Una vez que se entra en la Sala, la labor del Profesor se limita a dar unas simples instrucciones y a partir de ese momento se convierte en un mero espectador.

2.2. El diseño y organización

La planificación, como en cualquier experiencia de innovación docente, es importantísima. El éxito de la experiencia pasa por el lema: *preparar, preparar y preparar*.

A. El enunciado como punto de partida: entre realidad y ficción

El supuesto fáctico puede ser ficticio y, por tanto, construirse y redactarse por el grupo de profesores que vayan a aplicar este sistema de seminarios. El trabajo en equipo es muy importante para prepararlo mejor y para poder imaginar todas las posibilidades e inconvenientes que ofrece cada detalle del caso. Probablemente muchas de las cuestiones que se discutan durante la preparación del enunciado y del caso, nos servirán más tarde para adelantarnos a cualquier pregunta, incidencia, etc. que puedan plantear el estudiante durante la puesta en práctica en clase; o, incluso para tantear dentro de ese proceso penal esos otros caminos que podría haber adoptado el caso si hubiera cambiado un detalle o si el estudiante hubiese optado por otra estrategia.

También puede elegirse un suceso real de los que diariamente aparecen en nuestros medios de comunicación¹⁸; pero, en ese caso, recomendamos descontextualizarlo en lo sucesivo para que los alumnos interpretando cada uno de sus roles construyan evolutivamente su propio proceso penal. De optarse por esa vía, al terminar el curso, el profesor puede mostrar a los alumnos la resolución que en la realidad adoptó el caso; véase, la sentencia, y demás hitos importantes del curso del proceso penal.

B. La organización: cronograma y contenido

El contenido y la extensión de cada sesión dependerá del número de seminarios¹⁹ previsto de acuerdo a su carga de créditos ECTS en cada uno de los pla-

¹⁸ En este caso, es posible introducir contenidos complementarios: medios de comunicación y proceso penal (derechos fundamentales, juicios paralelos, etc.).

¹⁹ En la UC3M están previstos 12 seminarios en el calendario, pero es mejor imagi-

nes de estudio. A continuación dibujamos dos²⁰ posibles caminos o itinerarios uno más largo cuando la asignatura tiene un mayor número de créditos y, por ende de seminarios (vid. p.ej. UC3M) y, uno reducido con la mitad de sesiones para aquellos casos en que la asignatura tenga menos créditos (vid. p.ej. UAM) o, incluso cuando teniendo una carga similar el profesor/es correspondientes deseen dedicar otra parte de los seminarios en otras actividades.

Tabla 2: *Dibujando itinerarios*

SESIÓN	LARGO	CORTO
1	Planteamiento-reparto de roles	Querrella-Competencia
2	Competencia	Diligencias investigación-Me- dida Cautelar
3	Modos de iniciación	Fase intermedia-escritos
4	Diligencias investigación	Juicio oral
5	Medida cautelar personal	Feedback y prueba test
6	Fase intermedia: sobreseimiento- apertura juicio oral	
7	Escritos acusación-defensa	
8	Juicio oral	
9	Sentencia/debate posible impugna- ción	
10	Feedback y prueba test	

Las prácticas consistirán en realizar los actos procesales fundamentales (orales y escritos) correspondientes a un proceso penal. Normalmente, un procedimiento abreviado, pero puede ser un procedimiento ordinario o común, o uno por delito leve; incluso, un procedimiento ante el Tribunal

nar un escenario de 10 en previsión de festivos, tutorías, repaso, etc. En la UAM sólo hay previstos 5 seminarios.

20 Aunque en la UC3M el cronograma ordinario o básico de la asignatura está pensado sobre la base de 12 semanas-seminarios, es mejor hacer la planificación sobre 10 sesiones. Así podrá establecerse un cronograma común a todos los grupos y profesores que impartan la asignatura con independencia de que quizá algunos grupos pierdan un seminario con motivo de alguna festividad o, por otra circunstancia extraordinaria. En el caso del itinerario corto no se puede perder ningún día porque sería casi imposible completar el curso de cualquier procedimiento con un mínimo de detenimiento; por tanto, si alguno de los grupos del itinerario corto se encuentran en el camino con una festividad el profesor deberá explicarles que es necesario recuperar la sesión.

del Jurado o un proceso de menores. De hecho también podemos jugar con distintas posibilidades en atención al caso o al número de alumnos. Véase por ejemplo si el grupo es muy numeroso como otorgar a todos un papel grande-mediano podemos plantear desde el principio enunciados distintos para subgrupos. Por otro lado, también a partir de un enunciado podríamos plantear un detalle que, de algún modo, escindiese el caso en otro; por ejemplo, varios imputados unos mayores de edad y otro menor, lo que daría lugar al procedimiento penal correspondiente para los mayores de edad (ya sea uno ordinario-abreviado) y otro para el menor de edad (proceso penal de menores).

Los alumnos se dividirán para asumir los siguientes papeles: Policía Judicial; Imputado (pluralidad); ofendido o perjudicado (pluralidad); Letrado ya sea de la acusación particular de la acusación popular (delito público); Fiscal; Letrado defensa; Juez Instrucción; Juez o Tribunal de enjuiciamiento; Testigos; Secretario Judicial; Peritos; Procuradores; incluso, un cronistas de los tribunales; experto en jurisprudencia por sesión, etc. La asignación de roles será por acuerdo entre los alumnos; en su defecto, sorteo.

La simulación debe programarse al final del calendario docente, pero no la última sesión. Ello permite que previamente los estudiantes hayan recibido la mayor parte de sus contenidos teóricos, y hayan podido también ir paulatinamente resolviendo en primera persona, todos²¹ los trámites que evolutivamente conforman el procedimiento; en la última sesión debemos ofrecer el *feedback*, así como efectuar una prueba final de evaluación sobre los contenidos básicos.

2.3. Auditoria de la experiencia: resultados

La experiencia durante estos años revela que los estudiantes, asumiendo los papeles-roles procesales que tienen asignados en el proceso, se *autorregulan*, estableciendo y desarrollando su estrategia alegatoria y probatoria de acuerdo con la concreta clase procedimiento jurisdiccional de que se trate (p.ej. ordinario, abreviado, rápido o por delito leve).

La valoración que merece el uso de la Sala de vistas o de juicios en la que se escenifica el acto del juicio del que sale la sentencia, que resuelve el caso problemático planteado, es extraordinariamente positivo; en las encuestas y

21 Si no todos, si quizá los trámites más importantes que haya podido elegir el profesor como los contenidos básicos de los seminarios.

tutorías muchos estudiantes equiparan esta actividad a la de un laboratorio científico como si se tratase en una disciplina de las ciencias empíricas.

Cuando el aprendizaje del alumno se complementa con su participación en una verdadera escenificación de un juicio se obtienen resultados significativamente notables. Los estudiantes desempeñan a la perfección todos los roles de un proceso desde los abogados a los jueces pasando por la condición de partes, testigos o peritos en litigio. En particular, entre otras, ventajas se aprecian las siguientes.

A. Mejora el nivel técnico-jurídico en la exposición oral y escrita

La actividad permite aflorar y, en su caso perfeccionar las capacidades de argumentación escrita, así como la oratoria de los estudiantes y, por supuesto, el debate jurídico constructivo el momento de la defensa de sus posiciones a lo largo del procedimiento penal. Además, permite desarrollar un método de análisis y exposición de una cuestión litigiosa *orientada a la convicción y persuasión del Juez*.

Prueba de ello es que cuando los estudiantes se expresan²² en el curso de un juicio simulado lo hacen de una forma más técnica y precisa que cuando lo hacen en una clase normal. De hecho, el juicio simulado también sirve (lógicamente si el tiempo lo permite) para reforzar contenidos de asignaturas previas; en especial las relativas a la introducción, sistema y organización judicial. Véase p.ej., la forma de los actos procesales, ya sea en cuanto a la *lengua* en que deben expresarse; en cuanto a su *publicidad*; los principios del procedimiento y las ventajas de oralidad; la historia del enclave de los juicios y la dirección de las alas de vistas, los símbolos, la potestad disciplinaria del Tribunal, etc.

B. Fomenta e incrementa el interés y la atención en todos los trámites procesales

Una atención que va más allá de que el estudiante tenga que realizar una prueba final de evaluación continua sobre aquellos hitos-paradas que, en forma de trámites procesales, ha vivido en primera persona como protagonista y parte; el estudiante sabe que no entenderá el desenlace (la sentencia del juicio, el archivo, el sobreseimiento o, incluso una terminación anormal

²² Debe destacarse como dato anecdótico que en la Universidad de Santiago se plantea la discusión entre los alumnos acerca de si es posible o no expresarse en gallego, y si hay actuaciones en las que está excluido la utilización de un idioma distinto al castellano.

del procedimiento) si se ha saltado un capítulo (o lo que es lo mismo, una sesión).

En aras a ahondar en esta ventaja, sería recomendable la grabación del acto del juicio. Grabación que puede explicarse desde el punto de vista procesal en cuanto al contenido de la asignatura (vid. posibilidad de apelación, fe pública del secretario judicial, etc.), pero también por otras razones: volver y revisar la actuación de los alumnos; darles un feedback personalizado que ellos mismos puedan ver; la autoevaluación de su intervención en el juicio; la evaluación “colaborativa” de otros estudiantes y compañeros; etc. De hecho, en la medida de lo posible quizá es recomendable que en la sesión núm. 1 de los seminarios cada año, los nuevos estudiantes visualicen un fragmento de juicios de cursos pasados.

C. El aprendizaje de las técnicas y cuestiones de naturaleza procesal se hace “significativo”

En esta experiencia los estudiantes se ven obligados a utilizar en primera persona técnicas y cuestiones procesales en el curso del procedimiento por eso su aprendizaje se convierte en “significativo”.

Quizá desde el punto de vista procesal, el desenvolvimiento en conjunto del procedimiento sea muy sencillo; es decir, que siga un curso normal sin incidentes complejos. Pero, nada malo hay en que así sea, podríamos decir que incluso es lo natural ya que lo mismo ocurre en mayoría de los procesos reales: los procedimientos son sencillos y, a veces, previsibles. Ahora bien, en tales casos, el profesor que guía el contenido de las sesiones debe prever pequeños interrogantes para reflexionar sobre incidentes que podrían haber sucedido y no han ocurrido, con la finalidad de discutir cuál sería el modo de proceder en tales casos. Véase: problemas de competencia; factores que puedan dar lugar a una transformación del procedimiento (vid. temas de capacidad y postulación (p.ej. la muerte de uno de los acusados, enfermedades que puedan menoscabar su capacidad, etc.); *hallazgos casuales* y causales en la práctica de una diligencia de investigación (p.ej. unas diligencias previas que se incoan por un presunto delito corrupción del Sr. X y en el que se acuerda una diligencia de investigación limitativa de alguno de los derechos fundamentales del art. 18 de la CE –intervención de unas comunicaciones telemáticas- en las que se tiene conocimiento de otro delito distinto de aquél que se investiga y, por el que el Juez de instrucción había otorgado la autorización); la presencia del investigado-encausado y su posible rebeldía (vid. la posible

fuga del encausado durante la instrucción, o incluso durante el juicio ante el temor de una sentencia condenatoria); el debate apertura o no del juicio oral (cuál es la parte activa que sostiene la acción penal después de la investigación y en aras al enjuiciamiento de la acusación; qué margen de decisión tiene el juez o tribunal encargado de la fase intermedia respecto a la petición de las acusación de sobreseimiento, o a la inversa de apertura del juicio oral); qué vicisitudes justifican o no la suspensión del juicio; etc.

D. Facilita la comprensión y refuerza el aprendizaje de los conocimientos teóricos

Esta forma de plantear los seminarios *facilita y refuerza la comprensión*, por parte del estudiante, de los conocimientos impartidos en las clases magistrales porque consigue una aplicación práctica inmediata en el procedimiento en el que se participa.

En definitiva, este método facilita el aprendizaje del estudiante y el desarrollo de las competencias y habilidades específicamente previstas en el Plan de estudios. Por todo ello, creemos que el método que acabamos de exponer representa una simbiosis perfecta entre teoría y práctica. Sin embargo, no todo son bondades; lógicamente el sistema también tiene inconvenientes y puede plantear problemas y, es bueno que todos los que se planteen de algún modo su implantación sean conscientes de ello antes de ponerlo en práctica, so pena de que la experiencia acabe siendo algo descafeinado, un “más de lo mismo” o, incluso un desastre. En especial, hemos de advertir que el sistema exige enorme trabajo y esfuerzo de coordinación entre profesores (magistral-seminarios, pero también entre los profesores de distintos grupos); una ardua labor de planificación²³ *ex ante* al igual que *durante* con corrección y liderazgo constante por parte del profesor responsable. Y, no sólo de él, también el trabajo individual y colectivo del alumno es importante; su responsabilidad como pieza clave

23 A este respecto resulta tremendamente importante contar con servicios de apoyo expertos en esta materia. No sé si en muchos casos, como en tantas otras ocasiones, esa nueva enseñanza aprendizaje ha cargado sobre las espaldas de los profesores muchas tareas para las que no estábamos preparados y, que salen adelante a través de la buena voluntad y el gran esfuerzo de muchos profesores. Los responsables de la política universitaria deberían ser conscientes de esto y, crear y difundir la actividad de unidades, como por ejemplo, el MID-Dret de la Universidad de Barcelona. Vid. TURULL RUBINAT, M., «MID-Dret: un servicio técnico-pedagógico de atención al profesorado y al alumnado y de planificación académica», en *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho* (TURULL RUBINAT, M. ed.), Barcelona, Octaedro/ICE, 2011, págs. 261 y ss.

en las sesiones, etc. Ahora bien, con compromiso por ambas partes, el resultado de este formato de seminarios pocas veces es mejorable porque consigue un aprendizaje comprensivo del estudiante que no queda en el olvido en pocos meses, y una gran satisfacción por parte del profesor y de los estudiantes.

2.4. A modo de reflexión: perspectivas y desafíos de la experiencia

A modo de conclusión, simplemente destacar que la combinación de una estrategia pedagógica basada en la teoría del caso complejo permite interiorizar y desarrollar en los estudiantes un método válido, desde el punto de vista del razonamiento jurídico, para afrontar el análisis y el planteamiento de una estrategia fáctica y legal para la solución de una controversia jurídica; algo que, a la postre, es la finalidad esencial de la Jurisdicción como uno de los métodos de resolución de conflictos jurídicos.

El sistema es susceptible de aplicarse a otras asignaturas como: el proceso civil, el proceso contencioso-administrativo, el proceso laboral; otros métodos alternativos de resolución de conflictos (mediación²⁴, negociación, arbitraje, etc.). O, incluso, a las de derecho sustantivo (civil, penal, administrativo, laboral, constitucional, etc.). De hecho, quizá uno de los desafíos sería utilizarla para efectuar *proyectos coordinados* entre áreas de derecho sustantivo y procesal.

3. Bibliografía

- ABRAMOVICH, V., “La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática”, *Enseñanza Clínica del Derecho. Una alternativa a los medios tradicionales de formación de abogados*, Instituto Tecnológico Autónomo Nacional de México, 2007.
- ALONSO-CUEVILLAS SAYRO, J., «Seguimiento y análisis técnico de las causas penales de actualidad a través de grupos de debate en la red social Facebook», *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho* (TURULL RUBINAT, M. ed.), Barcelona, Octaedro/ICE, 2011, págs. 61-67.

²⁴ La profesora Ángela Coello Pulido explico durante su ponencia en el Congreso del que trae causa este Libro un planteamiento innovador similar en el ámbito de la mediación; planteando un caso concreto con mediadores y mediados. Nos remitimos al capítulo correspondiente en esta obra.

- COLOMER HERNÁNDEZ, I., «La enseñanza del derecho procesal en el espacio europeo de educación superior: la teoría del caso y el uso de la sala de juicios», en *Cooperación jurídica internacional en materia de formación, educación e investigación*, Porrúa (México), 2010, pág. 3-21.
- GRAMUNT, M., et al. RUBIO, G., «La licenciatura como ensayo del grado: el cambio metodológico en los llamados grupos adaptados al EEES en las asignaturas de derecho civil (promoción 2007-2012)», en *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho* (TURULL RUBINAT, M. ed.), Barcelona, Octaedro/ICE, 2011, págs. 75-81.
- NIEVA FENOL, J., «Reflexiones sobre el impacto del nuevo modelo de evaluación al hilo de la reforma de Bolonia en el grado de Derecho», en *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho* (TURULL RUBINAT, M. ed.), Barcelona, Octaedro/ICE, 2011, págs. 134-141.
- El Método del Caso*. Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008. Disponible en: <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf#4> (consulta mayo 2016).
- REDONDO GARCÍA, F., «La enseñanza del derecho procesal mediante el aprendizaje activo del alumnado», en *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho* (TURULL RUBINAT, M. ed.), Barcelona, Octaedro/ICE, 2011, págs. 92-98.
- SALOMÓN, L., «La formación del jurista europeo en la sociedad del conocimiento», *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 3, núm. 1, abril de 2006.
- TURULL RUBINAT, M., «MID-Dret: un servicio técnico-pedagógico de atención al profesorado y al alumnado y de planificación académica», en *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho* (TURULL RUBINAT, M. ed.), Barcelona, Octaedro/ICE, 2011, págs. 261 y ss.
- VALLESPÍN PÉREZ, D., «La utilidad del método del caso como instrumento de aprendizaje en los estudios de derecho procesal», en *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho* (TURULL RUBINAT, M. ed.), Barcelona, Octaedro/ICE, 2011, págs. 214-221.
- VARGAS VASSEROT, C «El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel» en *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, Vol. 2, nº 4, 2009.

LA INTEGRACIÓN DE LAS REDES SOCIALES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL

Natalia Pérez Rivas
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

El 25 de mayo de 1988 se firmó la Declaración de la Sorbona iniciándose, de este modo, el debate sobre la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES). Esta Iniciativa se vio refrendada por la posterior firma de 29 países -incluida España- de la Declaración de Bolonia, en la que recogen los ideales de la Sorbona y se articulan los mecanismos para conseguirlo. La Declaración de Budapest – Viena, de 12 de marzo de 201, sobre el EEES marcó el final de la primera década del Proceso de Bolonia -ascendiendo a 47 los países participantes- y supuso la presentación oficial del EEES.

Asumir el EEES conlleva un cambio en el paradigma educativo que pasa de la enseñanza a centrarse en el aprendizaje. Esto plantea la necesidad de implementar nuevas técnicas docentes basadas en una metodología activa en la que, valiéndonos de variados medios discentes, el alumno se convierta en el protagonista de su propia formación (Parra Meroño, González-Sicilia Llamas & Beltrán Bueno, 2013). En este sentido, como señalan Poza-Luján et al. (2014), “el modelo de enseñanza-aprendizaje ha evolucionado desde el tipo unidireccional, en el que el profesor habla y los alumnos escuchan, pasando por un estado que llamamos comunicativo, en el que el profesor y el alumno intercambian conocimiento, hasta llegar a la tendencia actual en la que se unen todos estos paradigmas generando un modelo en el que todos los componentes se comunican entre sí”. Pues bien, en este contexto, consideramos que las redes sociales pueden jugar un importante papel, ofreciendo nuevos entornos que permitan mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje así como una mayor implicación del alumnado en éste (Poza-Luján et al., 2014; Iglesias García & González Díaz, 2013; Cabrera et al., 2013; Lucena Cid, 2012; Meso, Pérez & Mendi-guren, 2011).

2. Facebook como herramienta para la docencia universitaria

Con base en lo anterior, consideramos conveniente incorporar las redes sociales para la impartición de las clases interactivas de la asignatura de “Derecho Penal, Parte Especial – Delitos contra la persona y contra el patrimonio”, que se imparte en el tercer curso, primer semestre, del Grado de Derecho de la Universidad de Santiago de Compostela. A la hora de plantearse la introducción de nuevos mecanismos docente es necesario detenerse a pensar en la idoneidad del recurso que vamos a proponer como herramienta de trabajo.

De entre las redes sociales existentes nos descartamos por Facebook en base, entre otras, a las siguientes consideraciones:

- a) su mayor expansión entre el alumnado (The Cocktail Analysis, 2013);
- b) la posibilidad de crear grupos de usuario seleccionados; la incorporación de herramientas de comunicación;
- c) la incorporación de aplicaciones que permiten la subida de archivos.

Y es que, como apuntan Llorens y Capdeferro (2011), “Facebook es un ejemplo de red social 2.0, que presenta un gran potencial en la educación, a pesar de no haber sido concebida como un entorno para construir y gestionar experiencias de aprendizaje”. Su implementación sirve, en nuestro caso, para complementar la plataforma educativa propia de la universidad (Campus Virtual) en la que, ciertamente, la interacción con el alumnado se limita a la recepción de los trabajos que obligatoriamente deben entregar y a la consulta de los recursos docentes que allí pueden encontrar (Martínez Solana, 2014; Túñez & Sixto, 2012).

Es más, en su fase embrionaria, Facebook era utilizado por los estudiantes de Harvard como medio para compartir información sobre sus clases, apuntes, exámenes, ausencias de profesores, etc. (González García, 2012). Por otro lado, en un estudio realizado por Gómez et al. (2012) resultó que el 59.9% de los estudiantes encuestados valoraban de forma positiva la creación de un grupo sobre su asignatura en una red social en sustitución de la plataforma docente de la universidad.

3. Metodología de implementación

El 7 de septiembre de 2015, coincidiendo con el inicio del curso académico, se creó, en Facebook, un grupo cerrado administrado por la responsable de

las clases interactivas de la asignatura, con el nombre “Derecho Penal-Parte Especial”.

Los grupos son herramientas de comunicación dentro de la plataforma de Facebook que proporcionan un espacio cerrado para que conjuntos de personas puedan comunicarse sobre intereses comunes, en nuestro caso, el contenido de una asignatura. Se optó por la configuración de un grupo cerrado por dos razones principales: por un lado, para la preservación mutua de la intimidad y evitar problemas de privacidad, al no ser necesario para formar parte del grupo ser “amigos” entre los distintos perfiles ya que únicamente se comparten y son vistos los contenidos del grupo (Iglesias García & González García). Esta configuración, junto con la del grupo privado, es por la que se decantaron la mayoría de los profesores-administradores que emplearon Facebook en la enseñanza (Poza Lujan, 2014); por otro lado, favorece la participación del alumnado al limitar la visibilidad de sus aportaciones sólo a los integrantes del grupo (Cabrera et al., 2013).

Su creación fue comunicada a los estudiantes el primer día de impartición de las clases interactivas, tanto en el aula como a través del foro “Avisos importantes” implementado en el Campus Virtual, facilitándoseles, asimismo, el correspondiente enlace para que pudieran realizar la petición de unirse al grupo. Se les explicó, asimismo, el objetivo de esta experiencia –disponer de un espacio de encuentro en el que poder profundizar sobre aspectos que les resultasen interesantes sobre la asignatura, compartir información, plantear dudas, etc.- y su carácter voluntario.

Finalmente, se les explicitaron las normas (Netiqueta) que, en su uso, deberían ser respetadas y que se sintetizaban en las siguientes:

i) “No olvidéis que lo escrito es leído por personas que tienen sentimientos y que ciertos contenidos y formas de expresión pueden resultar ofensivos”;

ii) “Sed breves, claros y concisos en las contribuciones ayuda a una comunicación más eficiente”;

iii) “Tened en cuenta las normas de ortografía, léxico y sintaxis a la hora de elaborar un mensaje”;

iv) “Respetad la privacidad de terceros”;

v) “No utilizéis la comunidad para publicitar temas completamente ajenos a la materia del curso”;

vi) “Citad la fuente de la que obtenéis la información (bibliografía, recursos web, etcétera) ya que ello es imprescindible para que los interlocutores conozcan el fundamento y el origen de los argumentos que se exponen”;

vii) “Mantened debates en un ambiente sano e instructivo, evitando las malas interpretaciones a consecuencia de por ejemplo, el uso de las mayúsculas, el empleo de abreviaturas que no sean de uso habitual o la utilización de lenguaje grosero o soez”;

viii) “Tratad de enriquecer con cada una de las aportaciones a la comunidad, evitando comentarios vacíos de significado o contenido”.

Al profesor le corresponde el papel de la coordinación del grupo asumiendo, inicialmente, el rol de dinamizador del grupo fomentando la participación de los mediante el planteamiento de preguntas abiertas, invitando a la publicación de contenido sobre temas concretos, etc. (Calduch Losa et al., 2014).

4. Evaluación de los resultados

Los resultados de esta experiencia sobre el uso de Facebook en la docencia se han analizado tomando en consideración las entradas realizadas, el tipo de participación y el uso que han hecho de aquél.

Así, de los 257 alumnos matriculados en la asignatura, 154 de ellos solicitaron su acceso al grupo (59.92%). En cuanto a la distribución de los perfiles de los participantes por sexo, observamos que el 61.69% se corresponde con alumnas mientras que el 38.31% con alumnos.

PARTICIPACIÓN	GENERAL	POR SEXO	
		ALUMNOS	ALUMNAS
No participantes	40,08%	-	
Participantes	59,92%	61,69%	38,31%

Por lo que respecta a la intervención del alumnado propiamente dicha, cabe señalar que se registraron un total de 98 entradas principales, se colgaron 62 enlaces de temas relacionados con la asignatura y se computaron más de 216 comentarios. Ha sido, sin embargo, la opción “me gusta” la que ha alcanzado mayores cotas de utilización por parte de los estudiantes, contabilizándose un total de 373 (Fig. 1).

En contraste, cabe señalar como, esas mismas cuestiones e idénticos enlaces pasaron, en años anteriores, prácticamente desapercibidas en el “Foro de cuestiones sobre la materia” habilitado en el Campus Virtual de la asignatura.

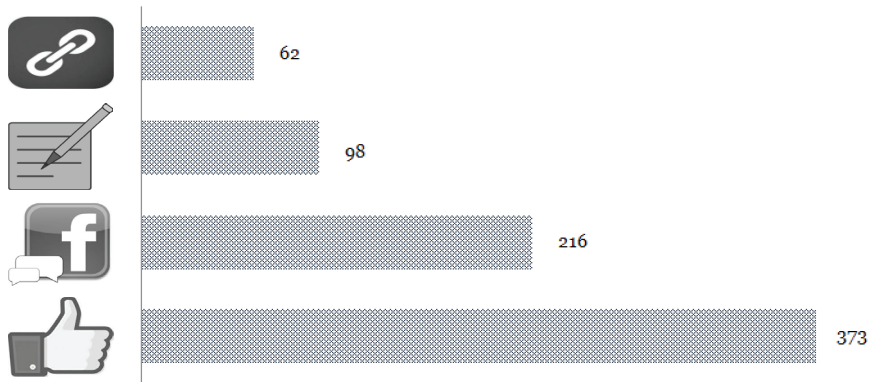


Figura 1. Intervención del alumnado

El muro del grupo fue utilizado como canal de información para compartir información –artículos, noticias, enlaces a vídeos, referencias cinematográficas, etc.– sobre aquellos aspectos de la asignatura que suscitaron un mayor interés por parte del alumnado, como por ejemplo, las cuestiones relativas a la eutanasia, la violencia de género, las conductas diversas realizadas a través de las nuevas tecnologías (sexting, grooming, ciberbullying), el delito de estafa y la venta de preferentes, etc. Hemos observado como, en diversas ocasiones, los alumnos respondían, a los recursos publicados, con otros que ellos encontraban.

Asimismo, resultó sumamente interesante comprobar el trabajo cooperativo que se desarrolló entre los usuarios a la hora de resolver los casos prácticos que se les formulaban en la diversas clases interactivas, indicando, a tal efectos, artículos de consulta, resolviendo dudas, planteándose nuevas perspectivas, refutando algunas de las soluciones propuestas, etc-. El alumnado asumió, por tanto, un rol activo en su proceso de aprendizaje.

5. Conclusiones

De forma coincidente con lo señalado por otros autores puede decirse, como conclusión, que “el uso de las redes sociales en entornos educativos es una oportunidad nueva para el aprendizaje, que presenta la ventaja de ser perfectamente conocida por los alumnos, resultando atractiva y familiar para ellos” (Martínez et al., 2013). Su implementación favorece, como hemos visto, el

aprendizaje colaborativo e informal y la generación de conocimiento compartido.

Entre las cuestiones que necesitan ser objeto de un análisis en mayor profundidad es la incidencia que el uso de las redes sociales tiene en los resultados de evaluación de los alumnos.

6. Bibliografía

- Cabrera, M., Díez Somavilla, R., Teruel, D., Rebollo, M., Poza-Luján, J. L., Calduch-Losa, A. & Albors, A. (2013). Experiencias docentes en el uso de grupos de Facebook en el aula. En *Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*, vol. 1, pp. 445-450.
- Calduch Losa, A., Poza-Luján, J. L., Teruel, D., Albors Sorolla, A., Cabrera, M. & Rebollo, M. (2014). Pautas de actuación para optimizar el uso de las redes sociales en la docencia universitaria. En *Actas de las XX Jornadas de Enseñanza Universitaria de Informática*, (pp. 54-65). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- González García, P. (2012). Facebook, plataforma para crear actividades cooperativas. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2012/07_gonzalez.pdf
- Iglesias García, M. & González Díaz, C. (2013). El uso de Facebook como herramienta para la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/2013-comunicaciones-oraes/335221.pdf>
- Martínez, R., Corzana, F. & Millán, J. (2013). Experimentando con las redes sociales en la enseñanza universitaria en ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(3), 394-405.
- Martínez Solana, M^a. Y. (2014). Redes sociales y TIC, su papel en la educación superior del siglo XXI. *Historia y Comunicación Social*, 19, pp. 63-71.
- Meso, K., Pérez, J. A. & Mendiguren, T. (2011). La implementación de las redes sociales en la enseñanza superior universitaria. *Revista Tejuelo*, 12, pp. 137-155.
- Llorens, F. & Capdeferro, N. (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8, pp. 31-45.
- Lucena Cid, I. V. (2014). TIC y formación en competencias transversales. Una

- propuesta para la asignatura “Derechos humanos y valores democráticos”. En *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide*, (pp.1-5). Sevilla. Universidad Pablo de Olavide.
- Parra Meroño, M^a. C., González-Sicilia Llamas, M. & Beltrán Bueno, M. A. (2013). La creación de grupos en Facebook como apoyo a la enseñanza universitaria. Una aplicación en la materia de marketing. En. http://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/parra_sicilia_%20beltran94.pdf
- Poza-Lujan, J. L., Calduch-Losa, A., Albors, A., Cabrera, M., Teruel, D., Rebollo, M. & Díez Somavilla, R. (2014). Propuesta de parámetros y caracterización de los grupos de las redes sociales orientados a la docencia universitaria: experiencia y resultados. *Revista de Educación a Distancia*, 44, pp. 1-18.
- Túñez López, M. & Sixto García, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 41, pp. 77-92.

ANÁLISIS Y PROSPECTIVA DE UNA PLATAFORMA E-LEARNING EN CIENCIAS JURÍDICAS

Amparo Rodríguez Damián

Margarita Pino Juste

Arturo Casar Sarasola

Manuel Pérez Cota

Universidad de Vigo

1. Introducción

En los últimos años han aumentado las publicaciones sobre las ventajas didácticas de la utilización de metodologías activas en educación superior ya que la Unión Europea ha intentado uniformizar no solo los diferentes objetivos formativos, sino también mejorar el rendimiento académico en sus instituciones. La universidad ha sufrido cambios importantes en las dos últimas décadas que comenzaron con la entrada en vigor de la Declaración de Bolonia, que en palabras de Ballesteros, Franco & Carañana (2012) tiene como objetivo promover unos conocimientos y una educación actualizada que pueda satisfacer las demandas del mercado laboral.

En este sentido han aparecido estudios sobre las ventajas de metodologías activas, como la metodología de problemas o proyectos (Bannan-Ritland, 2002; Ahlfeldt, Mehta & Sellnow, 2005; Dreher, Simpson, Sørensen & Turcan, 2016) u otros métodos participativos (Elliott, Rice, Trafimow, Madson, Hipshur, 2010) y la aplicación de las TIC como recurso curricular (Tomei, 2003; Garrido, 2005).

También se ha analizado la necesidad de combinar secuencias de aprendizaje presencial con acceso on line a determinados recursos o documentos. De hecho, el aprendizaje semipresencial supone una mejora cualitativa frente a la enseñanza completamente a distancia o presencial (Heterick y Twigg, 2003; Twigg, 2003). Este tipo de enseñanza, denominada en el vocabulario anglofono blended learning, señala Thorne (2003: 16) “representa una oportunidad para integrar los avances innovadores y tecnológicos disponibles en el aprendizaje online, con la interacción y la participación llevada a cabo en la enseñanza tradicional. Puede apoyarse y reforzarse a través de la utilización de la experiencia y la orientación mediante el contacto personal”. Y entre sus

ventajas se sitúa la alta satisfacción de los estudiantes, la flexibilización espacio temporal y una mayor accesibilidad a los materiales de los cursos (Burgon, 2003; Bartolome, 2004; Peñalosa Castro, García Hernández, Martínez Romero y Rojas Bravo, 2010; Martín García, 2014).

De hecho, Fernández March (2006) plantea la necesidad de afrontar los retos de un nuevo modelo educativo más eficaz centrado en el aprendizaje autónomo del alumnado, tutorizado por el profesorado, con el fin de conseguir el dominio de competencias en espacios curriculares multidisciplinares al servicio de un proyecto educativo global. Para ello, es necesaria la adopción de metodologías activas y una evaluación integrada en las actividades de enseñanza-aprendizaje dando prioridad a una evaluación formativa y continua donde las Tecnologías de la Información y Comunicación facilitan nuevos modos de aprender. En otro contexto, White et al. (2015) señalan que las clases tradicionales tiene limitaciones significativas en el contexto universitario, ya que a menudo se convierten en una experiencia pasiva de aprendizaje para los estudiantes. Los autores apuestan por un enfoque activo involucrando a los estudiantes para que interactúen con el contenido, entre sí y con los instructores con el fin de lograr los resultados de aprendizaje específicos del dominio y las habilidades genéricas.

En un estudio cualitativo donde se intenta analizar las prácticas de aprendizaje activo entre estudiantes y profesores de un instituto de educación superior, Chan, Sidhu & Lee (2015) indicaron que mediante el aprendizaje activo se logran resultados de aprendizaje óptimos y se deben utilizar técnicas como discusión en grupo, realización de proyectos y estudios de caso que involucren a los estudiantes en el aprendizaje y les permiten ser más críticos y reflexivos con lo que están aprendiendo.

La aplicación de estos principios conlleva una necesaria reflexión por parte del profesorado, sobre sus funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zabalza, 2003; García-Sanz y Maquilón, 2010) y la utilización de herramientas digitales que permitan una comunicación fluida y una interacción ágil entre el alumnado y de este con el profesorado (Sanabria & Hernández, 2011; Sadler, 2012; Morales Capilla, Trujillo Torres y Raso Sánchez, 2015).

En el ámbito de las ciencia jurídicas Aneiros Pereira (2012) manifiesta la necesidad de combinar la docencia presencial y el contacto directo entre el docente y el grupo de estudiantes con técnicas on line, sobre todo cuando los contenidos informativos predominan sobre los formativos, ya que las nuevas tecnologías permiten facilitar la asistencia remota a la enseñanza y las cien-

cias jurídicas no deben permanecer ajenas a esta realidad y puede, en algunos casos, adaptar sus contenidos y su metodología docente a las necesidades de aprendizaje mediante la teledocencia.

De hecho los modelos de enseñanza basada en el ordenador o a través de Internet deben estar acompañados por la docencia presencial para asegurar la calidad del aprendizaje y así reducir el número de abandonos (Kerres y Witt, 2003).

Existen diferentes nombres para hacer referencia a un mismo concepto: plataformas para la teleformación, webtool, plataformas virtuales, entorno virtual de enseñanza/aprendizaje. De acuerdo con el “Centre d’Educació i Noves Tecnologies” de la UJI (2004: 4), se puede definir “como una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, sea este completamente a distancia, presencial, o de otra naturaleza”.

La Universidad de Vigo surgió en 1990 y en el curso académico 2003-2004 se comienza a implantar experimentalmente la plataforma Claroline creando el Servicio de Teledocencia. El crecimiento en el número de usuarios empujó a la Universidad, en años posteriores, a poner en marcha una iniciativa más amplia, denominada FAITIC, que englobaba la antigua plataforma TEMA (Telematerias), en donde estaba incluida Claroline.

2. Objetivo

El estudio tiene como objetivo describir la utilización de las distintas herramientas de la plataforma de e-learning Claroline de la Universidad de Vigo en la Facultad de Ciencias Jurídicas y del Trabajo, con el fin de comprobar si su uso tiene alguna asociación con la tasa de éxito académica. En función de los resultados se describen algunas líneas de actuación que permitan desarrollar estrategias didácticas interactivas entre profesorado y alumnado.

3. Método

Con el objetivo de describir y explicar las diferentes herramientas desarrolladas por la plataforma Claroline se ha utilizado un enfoque interpretativo mediante un diseño longitudinal que abarca desde el curso académico 2007-2008 hasta el curso 2015-2016 de las asignaturas impartidas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y del Trabajo.

4. Resultados

Se describirán a continuación las herramientas de las cuales dispone la plataforma y su objetivo.

- Descripción del Curso. Se realiza una introducción de la asignatura. Aquí es donde se informa al alumnado de distintos aspectos sobre el curso, como son por ejemplo: el título del curso, metodología, calendario, requisitos, duración, criterios de evaluación, datos sobre el profesor@, entre otros.
- Agenda. Indica las distintas actividades que se deben realizar en una fecha determinada.
- Anuncios. Informa sobre los cambios en el curso o modificación de algún evento.
- Documentos y enlaces. Almacena todo el material de la asignatura (archivos, direcciones, videos, etc.) que se imparte.
- Secuencias de aprendizaje. Guiará al alumno a lo largo del curso sobre las diferentes actividades que debe realizar. Permite englobar algunas de las herramientas de la plataforma en un mismo sitio y estructurar los contenidos que se les ofrecen a los alumnos. Tiene la ventaja de que se puede observar el avance de los alumnos en las tareas a realizar y tomar las medidas correctoras al instante y/o a posteriori.
- Cuestionarios. Permite realizar cuestionarios, evaluar y/o autoevaluarse. También se pueden realizar pruebas diagnósticas.
- Ejercicios. El profesor puede plantear temas al alumnado que servirán como tareas prácticas que pueden ser evaluadas, autoevaluarse o evaluación pares.
- Foros. Recabar opiniones y/o información sobre determinados temas. Se puede evaluar el nivel y la actitud que tiene el alumno. O simplemente se puede ver el número de aportaciones que un alumno ha realizado con independencia de su contenido.
- Grupos. Permite crear grupos de trabajo en los que o bien el alumnado puede inscribirse en un grupo o el profesor puede agruparlos. Una vez conformado un Grupo de Trabajo, estos comparten varias herramientas como documentos, un foro, un debate y un wiki.
- Usuarios. Lista de los usuarios matriculados en el curso que han accedido a la plataforma, tanto `alumn@s` como `profesor@s`. El profesor puede ver estadísticas de uso de la materia por parte del alumnado.
- Wiki. Espacio de trabajo colaborativo para la generación de documentos.
- Glosario. Permite recoger los términos más importantes del curso y organizarlos alfabéticamente estableciendo enlaces entre términos relacionados.
- Calificaciones. Permite subir las calificaciones que han ido obteniendo en las diversas pruebas realizadas. Además le permite tener un histórico con las calificaciones de los alumnos que han suspendido la asignatura en convocatorias anteriores. La nota solo puede ser vista por el profesor y el alumno implicado.
- Debate. Permite intercambiar información instantánea (Chat) con el alumnado que se encuentre en línea.

- Conferencia en Línea. Permite interactuar con el alumnado en tiempo real, siempre y cuando previamente se tenga programado una conferencia a una hora determinada.
- Prácticas. Gestiona la asignación de actividades a alumnos.
- Temarios. Permite gestionar un programa para la asignatura, mostrando al alumnado el contenido ya impartido.
- Encuestas. Pueden tener varios objetivos: Desde la evaluación diagnóstica, hasta la demanda de información. Por ejemplo, se puede preguntar a los alumnos, ¿cuánto tiempo les llevo realizar una determinada actividad no presencial?, “de lo que hemos visto esta semana”, etc.
- Inscripciones. Permite al profesorado proponer sesiones para que el alumnado se apunte a estas.
- Resumen de calificaciones. Se obtiene un resumen de las notas obtenidas por los alumnos en los diversos cuestionarios y los ejercicios que estos han ido realizando.

Las herramientas de la plataforma Claroline permiten la interacción didáctica entre profesorado y alumnado. Pueden clasificarse, según la implicación del alumnado, en herramientas activas, que exigen al alumnado interactuar con ella, y herramientas pasivas, en las que el alumnado simplemente recibe información. Existen herramientas de gestión que permiten al profesor administrar la asignatura. De acuerdo con la definición anterior, las herramientas de la plataforma se podrían clasificar en: A) herramientas activas: cuestionarios, ejercicios, foros, grupos, debate, wikis, conferencia en línea, prácticas, inscripciones y encuestas. B) herramientas pasivas: descripción del curso, agenda, anuncios, documentos y enlaces, secuencias de aprendizaje, usuarios, calificaciones, glosario, temario, audioclases.

En el año de su nacimiento (curso académico 2003-2004), la plataforma Claroline fue utilizada por 56 asignaturas. En el curso académico 2015-2016 se constata su uso masivo, situándose en 3.652 asignaturas. Fue en el curso académico 2013-2014 cuando más asignaturas la han utilizado. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que durante varios cursos se duplicaban las materias, ya que se impartía al mismo tiempo materias de grado y licenciatura. Evidentemente, el número de asignaturas decrece coincidiendo con la desaparición de las licenciaturas.

La plataforma es utilizada en varios tipos de enseñanzas, entre las que se sitúan: materias de grado/licenciatura, máster, doctorado, materias de instituciones adscritas a la Universidad, titulaciones propias, e incluso para cursos que son organizados por la Universidad de Vigo de formación permanente del profesorado o del personal de administración y servicios.

Si se observa la evolución sobre la utilización que han tenido las asignaturas en la plataforma en la Facultad de Ciencias Jurídicas y del Trabajo a lo largo de

estos cursos se puede constatar que el año 2015-2016 fue el que mayor número de asignaturas la han utilizado la plataforma (70%) del total de las asignaturas impartidas en la Facultad. La siguiente tabla resume la evolución:

AÑO	GRADO	NÚMERO ASIGNATURAS CC. JURÍDICAS Y DEL TRABAJO	NÚMERO TOTAL ASIGNATURAS FACULTAD	% SOBRE TOTAL FACULTAD
2005-2006	410	6	185	3,2%
2006-2007	728	9	176	5,1%
2007-2008	985	27	168	16,1%
2008-2009	1.410	42	172	24,4%
2009-2010	1.740	63	190	33,2%
2010-2011	2.049	88	209	42,1%
2011-2012	2.431	106	225	47,1%
2012-2013	2.906	130	238	54,6%
2013-2014	3.045	131	210	62,4%
2014-2015	2.540	126	185	68,1%
2015-2016	2.414	132	188	70,2%

Centrándonos en la utilización de la plataforma en la Facultad de Ciencias de Ciencias Jurídicas y del Trabajo obtenemos los siguientes datos: de las 845 asignaturas que la han utilizado a lo largo de estos cursos académicos, si se analiza las herramientas de forma global (total de accesos), las tres herramientas que más se utilizan son: documentos y enlaces (49,7%), ejercicios (15,3%), y anuncios (8,5%). En la tabla siguiente, se muestran las ocho herramientas más utilizadas.

ORDEN	HERRAMIENTA	% UTILIZACIÓN
1	Documentos y Enlaces	49,7%
2	Ejercicios	15,3%
3	Anuncios	8,5%
4	Descripción	5,6%
5	Calificaciones	5,3%
6	Cuestionarios	4,8%
7	Grupos	2,8%
8	Secuencias de Aprendizaje	2,6%

Si se agrupan, de acuerdo a la implicación del alumnado, en a) herramientas pasivas (74%), las tres más utilizadas son: documentos y enlaces (67,1%), anuncios (11,5%) y descripción del curso (7,5%), y en b) las herramientas activas (26%), las tres más utilizadas son ejercicios (59%), cuestionarios (18,3%) y grupo (18,3%).

ORDEN	HERRAMIENTAS PASIVAS	PORCENTAJE UTILIZACIÓN	HERRAMIENTAS ACTIVAS	% UTILIZACIÓN
1	Documentos y enlaces	67,1%	Ejercicios	59,0%
2	Anuncios	11,5%	Cuestionarios	18,3%
3	Descripción del curso	7,5%	Grupos	10,8%
4	Calificaciones	7,2%	Foros	4,5%
5	Secuencia de aprendizaje	3,5%	Prácticas	2,9%
6	Usuarios/as	1,5%	Wiki	2,5%

Si se observan los accesos por año académico, se puede constatar que las herramientas de la plataforma más utilizadas son las herramientas pasivas. En los primeros cursos académicos, la utilización de las herramientas activas era aproximadamente de un 30% de las pasivas y esto ha ido decreciendo a partir del curso académico 2013-2014. Tal como se puede apreciar en la siguiente imagen:

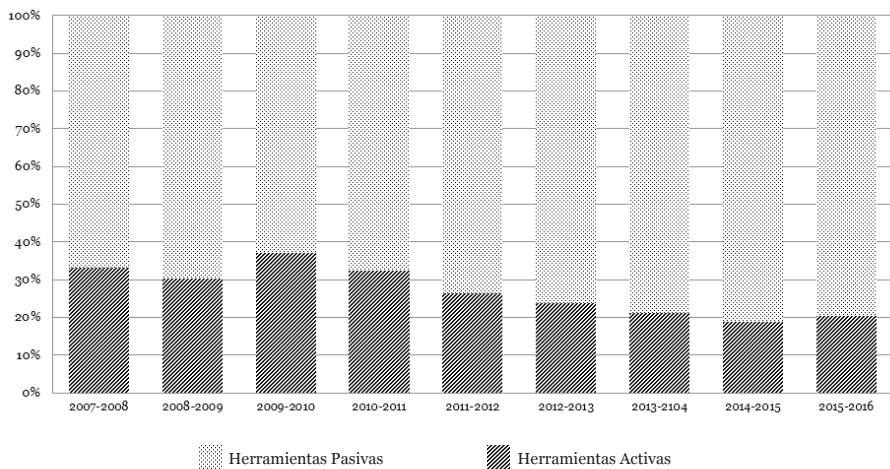


Gráfico 1. Herramientas utilizadas

Para este estudio, dada la cantidad de materias existentes en la facultad se seleccionó el 1% de las que tienen mayor número de accesos, con independencia del año que fue impartida. El número de asignaturas seleccionadas con este criterio fueron 9. Para cada una de las asignaturas elegidas, se obtuvo su tasa de éxito, así como la tasa de éxito de la Facultad.

De las asignaturas seleccionadas, las herramientas activas representan el 60% y las pasivas el 40%. De las herramientas pasivas, las tres más utilizadas son documentos y enlaces (31,9%), secuencias de aprendizaje (30,9%) y calificaciones (25,2%). De las herramientas activas, ejercicios (56%), cuestionarios (19%) y grupos (11%).

ORDEN	HERRAMIENTAS PASIVAS	%	HERRAMIENTAS ACTIVAS	%
1	Documentos y enlaces	31,9%	Ejercicios	56%
2	Secuencia de aprendizaje	30,9%	Cuestionarios	19%
3	Calificaciones	25,2%	Grupos	11%
4	Anuncios	3,3%	Wiki	5%
5	Descripción del curso	3,2%	Prácticas	3%
6	Usuarios/as	2,1%	Foros	3%

Si se analiza la tasa de éxito de las asignaturas estudiadas, nos encontramos que es superior al 86%. Si esta tasa de éxito la comparamos con la de la Facultad, ésta es incluso superior, excepto en los cursos académicos 2007-2008 y 2008-2009. Además se constata que es superior la utilización de las herramientas activas (60%) frente a las pasivas (40%).

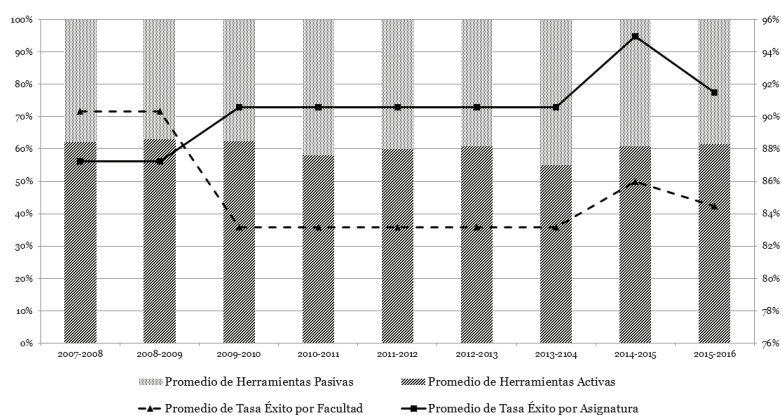


Gráfico 2. Relación entre la tasa de éxito y las herramientas utilizadas

5. Prospectiva

Una vez analizado las herramientas que más se utilizan de la plataforma y constatado que su uso puede ser útil para mejorar la tasa de éxito, nos proponemos explicitar algunas sugerencias para su mejora.

La plataforma Claroline se utiliza como complemento virtual de las clases presenciales, mediante las diversas herramientas disponibles en ella e incluso ayuda a diseñar una evaluación continua. Además, al alumnado le sirve de guía para el trabajo no presencial (autónomo) y le permite autoevaluarse.

Una vez creada la guía docente, y aprobada en junta de facultad, hay que planificar las actividades que el alumnado debe llevar a cabo (trabajo presencial y autónomo del alumno) para cumplir con los objetivos previstos en ella. Partiendo de que la guía docente de la Universidad de Vigo es muy simple se debería crear un cronograma con cada uno de los temas que se van a impartir, determinar sus objetivos, concretar las actividades que se realizarán, cuando, cómo y bajo qué criterios se evaluarán dichas actividades.

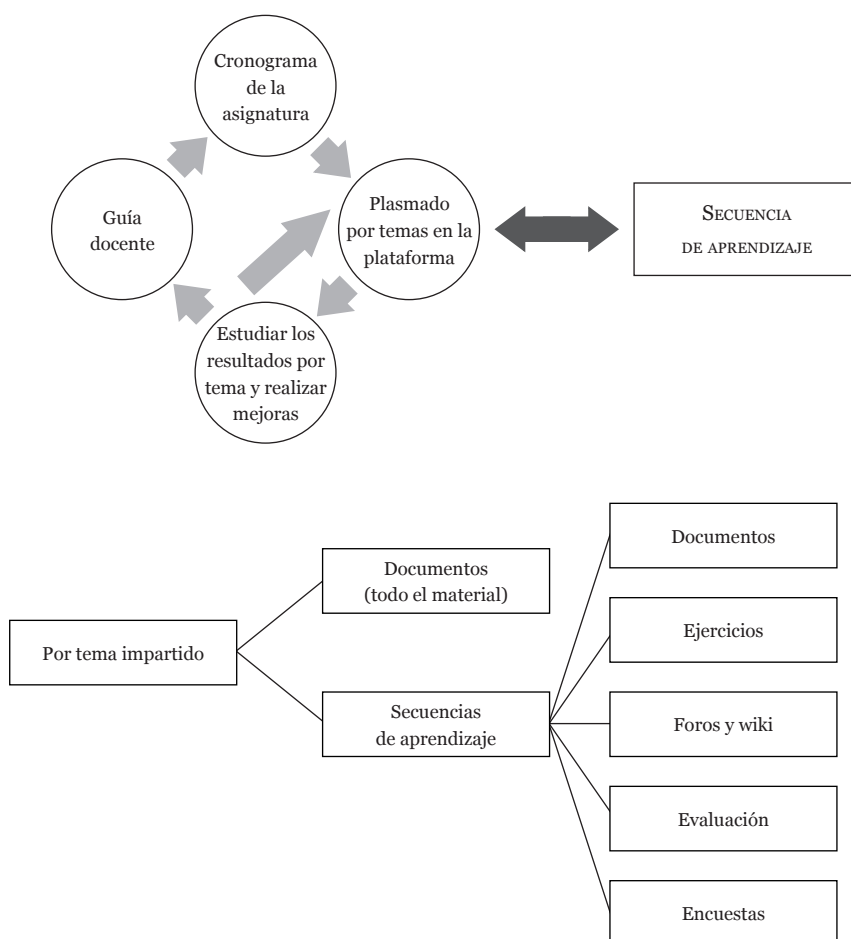
De hecho, Thorne (2003, 35), cuando expone los diferentes criterios o principios para desarrollar una experiencia formativa de carácter semipresencial, señala que estos no difieren en gran medida de cualquier otra modalidad y que son los siguientes:

1. Identificar las necesidades de aprendizaje.
2. Establecer los niveles de demandas.
3. Reconocer los diferentes estilos de aprendizaje.
4. Conocer las diferentes formas de aprendizaje y el potencial creativo de cada una de ellas.
5. Trabajar con los proveedores actuales, internos y externos, para identificar los objetivos de aprendizaje y asegurar que la formación garantiza las necesidades actuales.
6. Empezar el proceso educativo y desarrollar una demostración amigable para ilustrar el potencial del B-Learning.
7. Estar preparado para ofrecer un apoyo y seguimiento constante.
8. Preparar un proceso de seguimiento para evaluar la efectividad del desarrollo.

La plataforma podrá ayudar a plasmar el cronograma de una asignatura durante un curso académico. Para ello, contiene herramientas que permiten lograr este objetivo. Es importante reseñar que en sucesivas ocasiones que se imparta la misma asignatura, la plataforma permite la migración del material y su organización. Solamente será necesaria la introducción de las medidas que se consideren que mejoren la docencia de este nuevo curso. Los pasos a

seguir para utilizar la plataforma, tras la creación de la guía docente son:

1. En caso de que se considere necesario que el alumnado recuerde o disponga de ciertos conocimientos para el buen desarrollo de la asignatura, se podrá solicitar un curso cero, y crearlo.
2. En la herramienta documentos y enlaces, crear carpetas necesarias para colocar los diferentes temas de la asignatura.
3. En secuencias de aprendizaje, se crearán tantas secuencias como temas tenga la asignatura. Además es conveniente que haya un apartado que contenga, la presentación de la asignatura, su cronograma y la metodología de evaluación. Cada secuencia de aprendizaje (podría estar oculta hasta que se imparta ese tema) incluirá el orden que se debe trabajar cada tema, por ejemplo, planificación, material, ejercicio, cuestionario, tal como se muestra en los siguientes diagramas:



4. En función de la planificación y estrategias didácticas empleadas se podrán crear otras herramientas como wikis, ejercicios, foros, grupos, etc.

Para implementar técnicas de trabajo colaborativo en la plataforma se debe seguir la siguiente secuencia (previamente habría que crear los grupos de trabajo, con la herramienta grupos):

1. Fase. Entrega del material. Secuencias de aprendizaje.
2. Fase. Grupo Experto. Anotaciones personales (grupo Individual, Documentos).
3. Fase. Exposición del tema.
4. Fase. Comprobación:
 - Cuestionario con o sin retroalimentación.
 - Ejercicios (con y sin corrección automática).
5. Opinión. Encuesta.

Aprendizaje basado en problemas, se puede implementar de la siguiente manera:

- Crear los sub-grupos de trabajo (herramientas Grupos), un espacio compartido en donde se almacenan lo que se va realizando.
- Crear el ejercicio, problema.
- Subir la corrección del ejercicio (corrección del ejercicio) y la rúbrica (como el alumno puede calcular la nota).

Durante y/o al terminar de impartir la asignatura se debe hacer un seguimiento del avance del curso, en la herramienta secuencias de aprendizaje, observar las notas y las preguntas de los cuestionarios, y comprobar, por ejemplo, porqué hay preguntas que nadie contesta correctamente. Ello permite tomar medidas correctoras, y aplicarlas en este curso, o la próxima vez que se imparta la asignatura.

6. Bibliografía

- Ahlfeldt, S., Mehta, S., & Sellnow, T. (2005). Measurement and analysis of student engagement in university classes where varying levels of PBL methods of instruction are in use. *Higher Education Research and Development*, 24 (1), 5-20.
- Aneiros Pereira, J. (2012). El uso de nuevas tecnologías para la enseñanza de una asignatura de Master no presencial: su aplicación al ámbito jurídico.

- Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 5(3), 170-178.
- Ballesteros, B., Franco, D. & Carañana, J.P. (2012). *El papel de las TIC en el EEES como motor para la transformación social*. Recuperado de <http://www.seeci.net/cuiciid/PDFs/INVESTIGACION%202.pdf>
- Bannan-Ritland, B. (2002). Computer-mediated communication, e-learning, and interactivity: a review of the research. *Quarterly Review of Distance Education*, 3 (2), 161-169.
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. Extraído el 27 febrero de 2011 de: http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_blen- ded_learning/documentacion/1_bartolome.pdf
- Bourne, J.R. y otros (1998). Paradigms for online learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 1, 38-56.
- Chan Y.F., Sidhu G.K., & Lee L.F. (2015). Active Learning in Higher Education: A Case Study. In: Tang S., Logonnathan L. (eds) *Taylor's 7th Teaching and Learning Conference 2014 Proceedings*. Springer: Singapore.
- Dreher, R., Simpson, C., Sørensen, O. J., & Turcan, R. V. (Eds.) (2016). When Students Take the Lead: Enhancing Quality and Relevance of Higher Education through Innovation in Student-Centred Problem-Based Active Learning. *PBLMD International Conference 27-28 October, 2016 Chisinau, Moldova*. http://vbn.aau.dk/files/242940793/PBLMD_Conference_Proceedings_Oct_27_28_2016.pdf.
- Elliott L. J., Rice S., Trafimow D., Madson L., Hipshur M. F. (2010). Research participation versus classroom lecture: a comparison of student learning. *Teach. Psychol.* 37 129–131. Doi: 10.1080/00986281003626862.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- García-Sanz, M.P. y Maquilón, J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *REIFOP*, 14, 17-26.
- Garrido, M. (2005) El reto del cambio educativo: nuevos escenarios y modalidades de Formación, Zaragoza. Extraído el 21 junio 2010 de: <http://tecnologiaedu.us.es/formaytrabajo/Documentos/lin7fan.pdf>.
- Heterick, B. y Twigs, G. (2003). *The learning MakeSpace*, <http://www.center.rpi.edu/LFORUMILM/Feb03.html> (15/03/2007).
- Kerres, M. yWitt, C. D. 2003. A didactical framework for the design of blended learning arrangements. *Journal of Educational Media*, 28 (2-3), 101-

113. (doi:10.1080/1358165032000165653).
- López, G. (2011). Empleo de metodologías activas de enseñanza para el aprendizaje de la química. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 37,13-22.
- Martín García, A. V. (2014), Coord. *Blended Learning en educación superior. Perspectivas de innovación y cambio*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Morales Capilla, M., Trujillo Torres, J.M. y Raso Sánchez, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las tic en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 103-117.
- Paul J. White, Ian Larson, Kim Styles, Elizabeth Yuriev, Darrell R. Evans, ... & Somaiya Naidu (2015). Adopting an active learning approach to teaching in a research-intensive higher education context transformed staff teaching attitudes and behaviours. *Journal Higher Education Research & Development*, 35(3), 619-633. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2015.1107887>.
- Peñalosa Castro, E.; García Hernández, C.; Martínez Romero, R. y Rojas Bravo, G. (2010). Modelo estratégico de comunicación educativa para entornos mixtos de aprendizaje. Estudio piloto. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 7, 43 – 55. Documento en línea [Fecha de consulta. 06-11-2010] en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n37/4.pdf>.
- Sadler, I. (2012). The challenges for new academics in adopting student-centred approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 37, 731-745. doi:10.1080/03075079.2010.543968.
- Sanabria, A. & Hernández, C.M (2011). Percepción de los estudiantes y profesores sobre el uso de las TIC en los procesos de cambio e innovación en la enseñanza superior. *Revista de Psicología*, 29, 273-290.
- Thorne, K. (2003). *Blended learning: how to integrate online & traditional learning*. Londres: Kogan.
- Tomei, L. A. (2003). *Challenges of teaching with technology across the curriculum: issues and solutions*. Londres: IRM Press (IGI Global).
- Twigg, G. (2003). *Improving learning and reducing costs: lessons learned from round. I of the PEN grant program in course redesign*. New York: Centre for Academic Transformation, Renselaer Polytechninc Institute.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LAS MATERIAS “PRÁCTICAS EXTERNAS” DEL MÁSTER UNIVERSITARIO EN ABOGACÍA: PROBLEMAS Y RETOS

Mónica Siota Álvarez
Universidad de Vigo

1. Introducción

Con la entrada en vigor de la Ley 34/2006, de 30 de junio, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales, para el ejercicio de la actividad profesional de abogado en España se exige, con carácter general, además de la posesión de un título universitario, la realización de un periodo de formación para lograr la capacitación profesional necesaria, que será evaluada mediante una prueba estatal unificada¹.

Así, tal y como establece el preámbulo del Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales, y “para alcanzar el objetivo de una capacitación profesional especialmente cualificada la ley establece un sistema de formación en la excelencia que tiene tres pilares básicos: la realización de un curso formativo específico en el que se han de adquirir un conjunto de competencias profesionales específicas, el desarrollo de un periodo de prácticas externas y la realización de una evaluación de la aptitud profesional que culmina el proceso de capacitación con carácter previo a la inscripción en el correspondiente colegio profesional”.

Pues bien, el Máster Universitario en Abogacía de la Universidad de Vigo integra dos de dichos pilares. Por una parte, contempla la formación en las competencias profesionales específicas que establece el Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, en su artículo 11 y que, obviamente, deben incorporarse a la planificación de los estudios. De otra, prevé un periodo de prácticas externas de

¹ Como nos recuerda ADAN DOMENECH, con la nueva normativa, el máster oficial se exigirá para la totalidad del ejercicio profesional con independencia de la naturaleza pública o privada del mismo, es decir, resultará insuficiente el grado en Derecho para litigar ante los Tribunales, adquiriendo carácter preceptivo esta formación complementaria que también existe en otros países europeos; ADAN DOMENECH, F., “Docencia y ejercicio profesional de la abogacía”, en *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 6, 2013, pág. 2.

30 créditos ECTS que, pese a que el artículo 2 del mencionado Real Decreto contempla como un requisito adicional a la superación de los cursos de formación, puede y debe ser plenamente integrado en la estructura del Máster, no sólo porque encaja en la ordenación de este tipo de enseñanzas según el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, sino también por la conveniencia de una plena coordinación de ambos tipos de experiencias formativas en la preparación del licenciado o de la licenciada, o del graduado o de la graduada para afrontar la prueba de evaluación final acreditativa de su capacitación profesional y, en definitiva, para el ejercicio mismo de la profesión en el futuro.

A tal efecto, la Facultad de Derecho de la Universidad de Vigo ha firmado un convenio de colaboración con el Ilustre Colegio de Abogados de Ourense para ofertar un Máster Universitario en Abogacía, comprometiéndose éste último, en particular, a garantizar el cumplimiento de los requisitos del período de prácticas, previsto en el Real Decreto 775/2011, para todos los estudiantes matriculados en el Máster.

Y aunque se ha señalado que uno de los aspectos más discutidos del nuevo sistema de acceso a la profesión de abogado es la prueba objetiva final con la que se trata de acreditar la capacitación profesional, lo cierto es que también han merecido atención y reflexión: los cursos de formación, y la configuración y gestión de las prácticas externas².

En este trabajo nos proponemos reflexionar precisamente sobre este último aspecto. Y, en particular, sobre la evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes en las materias “Prácticas Externas” del Máster Universitario en Abogacía, al considerar que dicha evaluación puede ser especialmente problemática no sólo porque el tutor externo no es un “profesional” de la evaluación, sino también porque es una tarea que compete, por lo menos, a dos agentes: el tutor académico y el tutor externo. Por ello, y a partir de una experiencia concreta, se analizarán las dificultades que pueden surgir en este ámbito³, así como sus posibles vías de solución.

2 BOTO ÁLVAREZ, A., “El postgrado para el acceso a la profesión de abogado: seguimiento y balance en la Universidad de Oviedo”, en *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 8, 2014, pág. 3. Y sobre las complicaciones que pueden surgir en la implantación del Máster Universitario en Abogacía derivadas de las competencias, la metodología a seguir o los sistemas de evaluación: ARENAS RAMIRO, M., “Estructuración del programa académico de un máster universitario en Derecho”, en *Textos Obsei*, núm. 3, 2013, pág. 2.

3 Coincidimos con TEJADA FERNÁNDEZ y RUIZ BUENO en que, en los últimos

2. Las competencias en las materias “prácticas externas” del Máster Universitario en Abogacía.

La educación por competencias ha dejado de ser una perspectiva de los teóricos de la pedagogía para convertirse en una realidad de la educación superior, al configurarse las competencias como “capacidades esenciales que debe desarrollar el estudiante de Derecho, para ser un verdadero jurista”⁴.

En particular, y a través de la realización de las “prácticas externas”, el futuro abogado entra en contacto con los diversos contextos en los que puede desarrollar su labor profesional; de modo que no sólo va a poder adquirir, bajo la dirección del tutor del centro de prácticas, las competencias propias de la profesión, sino que, además, se le va a facilitar su empleabilidad⁵.

Las competencias profesionales se configuran como “un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados, e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave (...) Estamos apuntando en la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de dicho análisis (y para el mismo) se movilizan pertinentemente todos los recursos (saberes) que dispone el individuo para resolver eficazmente el problema dado”⁶.

Y así como las universidades tienen un cierto margen de flexibilidad a la hora de diseñar los programas de aprendizaje y evaluación de competencias

tiempos, son muy numerosas las publicaciones que inciden en la dificultad de realizar una adecuada evaluación de las competencias. Si bien, para los mencionados autores, la verdadera dificultad radica en evaluar las competencias profesionales; TEJADA FERNÁNDEZ, J. y RUIZ BUENO, C., “Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones”, en *Educación XXI*, 19 (1), 2016, págs.18 y 19.

4 RIVERA AYALA, L. A., “Cinco competencias genéricas clave en los estudios de Derecho”, en *Revista de Educación y Derecho*, núm. 11, 2014, pág. 4.

5 PÉREZ BERNAVEU, B., “Prácticas externas y adquisición de competencias profesionales: control y seguimiento en la asignación de tareas”, en TORTOSA YBÁÑEZ, M^a. T., ÁLVAREZ TERUEL, J. D., PELLÍN BUADES, N. (coords.), *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*, Alicante, 2015, pág. 294.

6 TEJADA FERNÁNDEZ, J., “Acerca de las competencias profesionales I”, en *Herramientas*, núm. 56, 1999, págs. 20 y ss.

por lo que se refiere a las nuevas titulaciones -cuestión ante la que se abren distintas posibilidades organizativas⁷-, en el caso del Máster Universitario en Abogacía dicha flexibilidad se ve un poco más limitada al ser, la de abogado, una profesión regulada.

En este sentido, habrá que atender a lo dispuesto en el artículo 14.2 del Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, en el que se establece que el programa de prácticas tendrá, entre otros, los siguientes objetivos⁸:

- a) Enfrentarse a problemas deontológicos profesionales.
- b) Familiarizarse con el funcionamiento y la problemática de Instituciones relacionadas con el ejercicio de la profesión de Abogado.
- c) Conocer la actividad de otros operadores jurídicos, así como de profesionales relacionados con el ejercicio de su profesión.
- d) Recibir información actualizada sobre el desarrollo de la carrera profesional y las posibles líneas de actividad, así como acerca de los instrumentos para su gestión.
- e) En general, desarrollar las competencias y habilidades necesarias para el ejercicio de la profesión de Abogado.

Dichos objetivos se identifican, en gran medida, con las competencias básicas establecidas por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio (por el que se modifica el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales), así como con las competencias específicas, que conforme al artículo 10 del Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, garantizarán los cursos de formación para el acceso a la profesión de abogado⁹.

En definitiva, las competencias profesionales se corresponderán con las características o capacidades esenciales que debe desarrollar el estudiante del postgrado universitario en abogacía para ser un verdadero profesional del

7 MARQUÉS I BANQUÈ, M., “La evaluación de competencias en la educación superior: retos e instrumentos”, en *Revista de Educación y Derecho*, núm. 0, 2009, pág. 7.

8 Sobre los objetivos de formación que, según el Consejo General de la Abogacía, debían reunir los cursos que ofrecían las Escuelas de Práctica Jurídica, véase: TOMÁS MARTÍNEZ, G., “Competencias en la formación para el acceso a la abogacía”, en *Revista de Educación y Derecho*, núm. 1, 2009.

9 Aunque todavía hay espacio para el debate sobre cuáles deben ser los catálogos y listas de competencias más adecuados; Díez Estella, F., de Prada Rodríguez, M., “Propuestas prácticas en la docencia de Derecho Mercantil y Derecho Procesal para la adquisición de competencias de ejercicio de la abogacía”, en *Historia y Comunicación Social*, núm. 19, 2014, pág. 131.

Derecho, dentro del entorno social que configura las exigencias de su profesión¹⁰.

Las mencionadas competencias han de quedar reflejadas en las respectivas guías docentes de las materias; porque, a partir de ellas, se tendrán que concretar tanto las actividades de aprendizaje como las actividades de evaluación¹¹. Es necesario garantizar que objetivos, competencias, estrategias de aprendizaje e instrumentos de evaluación sean coherentes entre sí. En caso contrario, “se corre el riesgo de que entre lo enunciado en los programas formativos y los resultados logrados, se abra a corto plazo un abismo que a medio se torne en un descrédito para la calidad de nuestras enseñanzas universitarias y, lo que no debería preocuparnos menos en un fraude para el estudiante, sobre cuya formación tenemos una importante responsabilidad social”¹².

3. El complejo proceso de evaluación.

Si la evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior es una de las cuestiones que más dudas ha suscitado entre el profesorado universitario en los últimos tiempos -debido, entre otros aspectos, a la aparición de competencias transversales y específicas en los programas formativos, a la evaluación continua, etc.-¹³, consideramos que los problemas se

10 En este mismo sentido, pero refiriéndose en particular al estudiante de Grado en Derecho, RIVERA AYALA, L. A., “Cinco competencias genéricas clave en los estudios de Derecho”, en *Revista de Educación y Derecho*, núm. 11, 2014, pág. 4.

11 En todo caso, no deben confundirse las estrategias de aprendizaje con los instrumentos evaluativos. Así, por ejemplo, ante una competencia específica del grado en Derecho “distinguir entre el razonamiento jurídico y los argumentos de naturaleza ética, política, económica y social”, podría organizarse como actividad formativa un debate. Sin embargo, en el momento de la planificación de la asignatura, debe tenerse en cuenta que el debate es la situación de aprendizaje que servirá para trabajar esa competencia, así como el contexto para su evaluación, pero la evaluación deberá contar con sus propios instrumentos -se deberá medir la capacidad del estudiante mientras se desarrolla el debate-; MARQUÉS I BANQUÈ, M., “La evaluación de competencias...”, op. cit., págs. 17 y 18.

12 IBIDEM, pág. 7. Y en el mismo sentido, RODRÍGUEZ LOSADA, S., “Un nuevo horizonte: la evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en *Revista de Educación y Derecho*, núm. 2, 2010, pág. 8.

13 MARQUÉS I BANQUÈ, M., “La evaluación de competencias...”, op. cit., pág. 3.

multiplicarán al tratar de evaluar las competencias en las materias de prácticas externas -tanto del Grado¹⁴ como del Postgrado-.

En particular y, por lo que se refiere al Máster Universitario en Abogacía, la primera duda que podría plantearse es si, de acuerdo con la normativa que resulta de aplicación, las “prácticas externas” necesariamente deben de ser objeto de evaluación. Así, y teniendo en cuenta el tenor literal del art. 14.3 del Real Decreto 775/2011, cabe que, en el procedimiento de verificación de títulos, la Universidad que implante un Máster Universitario en Abogacía haga constar, en relación a las prácticas externas, “la existencia o no de un procedimiento de evaluación del resultado”. Y por otra parte, el art. 16 de este mismo texto normativo, señala que “los equipos de tutoría deberán redactar semestralmente una memoria explicativa de las actividades que han llevado a cabo en el ejercicio de sus funciones, que deberá comprender una referencia sucinta de la *evolución* de cada alumno”¹⁵. Por tanto, en los informes de los tutores quedará reflejada la “evolución”, que no “evaluación”, de cada alumno.

De acuerdo con las dos normas que acabamos de señalar, podría inferirse que, en los Másteres Universitarios en Abogacía, no es imprescindible que se proceda a la evaluación de las “prácticas externas”. Sin embargo, consideramos necesario que se sometan a un proceso de evaluación¹⁶. Como ya indicamos anteriormente, las “prácticas externas” deben integrarse plenamente en la estructura del Máster, y en la medida en que se configuran como una materia más del mismo, de naturaleza formativa, deben ser objeto de evaluación.

14 Así, y refiriéndose en especial a las “Prácticas académicas externas” de las titulaciones de Grado, se ha señalado que la evaluación de dichas prácticas tiene que ser un proceso global que contemple la formación del alumno en un doble ámbito, el académico y el profesional. Se trata, por tanto, de una evaluación distinta y mucho más compleja que la del resto de materias de cada titulación; MOLTÓ ARIBAU, M., TENA TARRUELLA, A., VENDRELL VILANOVA, A., “Desarrollo del proceso integral de evaluación por competencias en las prácticas externas de la Facultad de Derecho, Economía y Turismo de la Universitat de Lleida. Especial referencia a los informes de evaluación”, en *Revista de Educación y Derecho*, núm. 13, 2016, pág. 2.

15 Las cursivas son nuestras.

16 No hay que olvidar que la evaluación de la competencia profesional conlleva aspectos positivos y negativos, destacando entre los primeros la mejora del aprendizaje, la coherencia profesional, la satisfacción e implicación, la integración, la formación docente e innovación, así como la mejora en la comunicación entre los docentes. Por el contrario, también hay que apuntar nuevas cargas de trabajo, más tiempo en el proceso de evaluación, dificultades de coordinación y la ausencia de formación del profesorado; TEJADA FERNÁNDEZ, J. y RUIZ BUENO, C., “Evaluación de competencias profesionales...”, op. cit., pág. 34.

Además, y conforme establece el Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, “el tutor académico de la Universidad evaluará las prácticas desarrolladas de conformidad con los procedimientos que establezca la Universidad, cumplimentando el correspondiente informe de valoración”¹⁷.

La evaluación de las materias “prácticas externas” presenta, además, otros problemas relacionados con el hecho de que se trata de una tarea en la que van a intervenir el tutor académico y el tutor profesional -lo cual requerirá una cierta coordinación¹⁸-, y en la que éste último no tiene por qué conocer los requerimientos de la formación por competencias -propia de los nuevos títulos universitarios-, ni en particular cómo debe de llevarse a cabo la tarea de evaluación. Por tanto, habrá que formarlo y proporcionarle todas las herramientas evaluativas adecuadas a la formación basada en competencias¹⁹.

Por otra parte, “si asumimos que la competencia profesional es un saber complejo, lo que implica todo un conjunto de saberes (conocimientos, procedimientos, actitudes), cualquier planteamiento evaluativo de la misma debe realizar un análisis cuidadoso de los mismos e integrarlos todos en dicho planteamiento”²⁰. Y en este sentido, creemos que una buena técnica para evaluar competencias en las materias “prácticas externas” es, fundamentalmente, la observación del tutor académico, y en especial, del tutor profesional²¹, o

17 De hecho, en la memoria del Máster Universitario en Abogacía de la Universidad de Vigo está previsto que las “prácticas externas” se evalúen mediante un sistema de evaluación continua, en el que se respete lo dispuesto en el Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Si bien, dicho Real Decreto fue declarado nulo por Sentencia *del Tribunal Supremo (Sala 3ª, Sección 4ª) de 21 de mayo de 2013, siendo sustituido por el Real Decreto 592/2014*.

18 BOTO ÁLVAREZ, A., “El postgrado..., op. cit., pág. 6.

19 Entre las herramientas susceptibles de ser utilizadas en la evaluación de competencias se han destacado, entre otras, el uso del portafolio, las técnicas basadas en la observación, etc.; MARQUÉS I BANQUÈ, M., “La evaluación de competencias..., op. cit., págs. 10 y 16.

20 TEJADA FERNÁNDEZ, J. y RUIZ BUENO, C., “Evaluación de competencias profesionales..., op. cit., pag. 22. Así, se ha afirmado que la evaluación, en general, no sólo puede hacerse a través de diversos medios, sino que es conveniente que así se haga; CUBERO TRUYO, A., “Dificultades para la innovación docente en las áreas jurídicas. La compatibilidad entre la adquisición de competencias profesionales específicas y el cumplimiento de los objetivos globales”, en *Revista de Educación y Derecho*, núm. 0, 2009, págs. 13 y 14.

21 Como señala MARQUÉS I BANQUÈ, “si la competencia se infiere del desempe-

lo que se conoce como “evaluación basada en criterios”²². Dicha observación deberá acompañarse de los oportunos registros -listas de control, rúbricas, etc-²³. De esta manera, el proceso de evaluación será más objetivo, e incluso formativo para el estudiante²⁴.

En definitiva, un buen proceso de evaluación pasa no sólo por delimitar qué evaluar (criterios, objeto, indicadores, etc.), cómo evaluar (modelos y estrategias), cuándo evaluar y con qué evaluar (instrumentos, técnicas o dispositivos de recogida de información), sino también por determinar quién evaluará²⁵. Y en este sentido, creemos que junto a la evaluación que realiza el tutor profesional y el tutor académico, también sería posible integrar, en función de la concreta competencia que se tuviese que evaluar, la autoevaluación del estudiante o la coevaluación (evaluación entre pares), siempre que se pudiese garantizar su fiabilidad²⁶.

ño y la actividad formativa se ha previsto en coherencia con este principio, la evaluación necesariamente se basará en la observación. A partir de ahí pueden diseñarse distintos instrumentos, más o menos complejos, basados en la observación y el registro. Estos registros pueden ser a su vez muy abiertos (muy significativamente los orientados a la práctica reflexiva como el diario reflexivo o el portafolio del estudiante); o cerrados (rúbricas, listas de control y otras tablas de observación)”; MARQUÉS I BANQUÈ, M., “La evaluación de competencias...”, op. cit., pág. 18.

22 Un criterio de evaluación es la especificación de los elementos por los cuales se considera correcta o suficiente la ejecución del estudiante en los diversos procedimientos de evaluación, o en otras palabras, “las orientaciones por las que se determina si los objetivos propuestos se han conseguido o no, o su nivel de logro”; IBIDEM, pág. 18.

23 Y así, por ejemplo, una rúbrica es una herramienta de evaluación que se emplea para medir el nivel y la calidad de las diferentes actividades realizadas por los alumnos. A través de ellas se valora el grado de adquisición de los resultados de aprendizaje a través de la fijación de una serie de ítems o criterios de evaluación a los que se asigna una puntuación según el nivel de ejecución de la actividad propuesta; PÉREZ ALBERDI, M^a. R., “La evaluación por competencias de los casos prácticos sobre derechos fundamentales”, en *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 7, 2013. En este mismo artículo se ofrecen varios ejemplos de rúbricas y listas de control.

24 Sobre el valor formativo y formador de las rúbricas, véase CANO, E., “Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso?”, en *Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 19, nº2, 2015, págs. 269 y 270.

25 Véanse todos estos aspectos desarrollados en TEJADA FERNÁNDEZ, J. y RUIZ BUENO, C., “Evaluación de competencias profesionales...”, op. cit., págs. 28 y ss.

26 Al respecto: MARQUÉS I BANQUÈ, M., “La evaluación de competencias...”, op. cit., pág. 20; MOLTÓ ARIBAU, M., TENA TARRUELLA, A., VENDRELL VILANOVA, A., “Desarrollo del proceso integral...”, op. cit., pág. 5.

4. La evaluación de competencias en las materias “prácticas externas” a partir de un supuesto concreto. Dificultades y retos

A continuación explicaremos los problemas que hemos tenido que afrontar en el Master Universitario en Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Vigo por lo que respecta a la evaluación de competencias en las materias “prácticas externas”²⁷.

Inicialmente, en el curso académico 2013-14, primero de implantación del Máster, el Reglamento de prácticas externas del Máster Universitario en Abogacía de la Facultad de Derecho establecía que, para que el estudiante fuese evaluado positivamente en su periodo de prácticas, era necesario: a) No faltar a más de un 10% de las horas que conformaban la práctica²⁸; b) Que la calificación final del informe emitido por el tutor de la entidad externa fuese igual o superior a cinco puntos sobre diez; c) Que se entregase una memoria de prácticas al tutor académico en el plazo de 7 días hábiles a contar desde el día que finalizasen éstas. Dicha memoria debía de tener unos contenidos mínimos que también se fijaban en la propia normativa.

En caso de que no se reuniese alguno de los tres requisitos anteriores, la calificación final del estudiante sería “Suspense”. Pero si se reunían los tres requisitos, el tutor académico elaboraría un informe de valoración final en el que partiría de la calificación otorgada por el tutor profesional, pudiendo incrementarla hasta en dos puntos y medio -sin que la nota final pudiese superar los 10 puntos-, en función de la memoria final que hubiese presentado el estudiante. En todo caso, el tutor académico no podía rebajar la calificación otorgada al estudiante por el tutor profesional.

Los primeros resultados académicos fueron “extraordinarios”; sin embargo, sirvieron para poner de manifiesto los muchos errores que se habían cometido

27 Concretamente, la materia “Prácticas externas básicas” se desarrolla durante el segundo cuatrimestre del primer curso académico del Máster, teniendo una duración de 6 créditos ECTS, que se concretan en 150 horas de prácticas en despachos de abogados de reconocido prestigio y/o en otras Administraciones públicas (Juzgados, Fiscalía, Centros Penitenciarios, Subdelegación del Gobierno, Diputación Provincial). En cambio, la materia “Prácticas externas” se integra en el primer cuatrimestre del segundo curso académico del Máster Universitario en Abogacía, con un número de 24 ECTS que se concretan en 600 horas de prácticas, fundamentalmente, en despachos de abogados de reconocido prestigio.

28 Disponiéndose, además, que en caso de que las faltas fuesen justificadas y superasen dicho porcentaje, la Comisión Académica del Máster decidiría si el estudiante podía ser evaluado positivamente.

al regular la evaluación en el Reglamento de prácticas externas del Máster Universitario en Abogacía de la Facultad de Derecho. Concretamente: ninguno de los veinte informes de los tutores profesionales tenía una calificación inferior a 9 puntos, y la gran mayoría superaba el 9,5. Incluso varios informes habían alcanzado la calificación global de 10 puntos. Al mismo tiempo, buena parte de los estudiantes -conocedores de la norma que impedía al tutor académico rebajar la calificación otorgada por el tutor profesional- presentaron memorias de prácticas, a sus respectivos tutores académicos, claramente insuficientes.

Ante dichas circunstancias se convocó a una reunión tanto a los tutores profesionales como a los tutores académicos, con el objetivo principal de que los primeros explicaran las razones que habían motivado las altas calificaciones otorgadas, pero también con la finalidad de que plantearan las dudas o dificultades con las que se habían encontrado a la hora de evaluar las prácticas que habían realizado los estudiantes tutorizados. En dicha reunión, los tutores profesionales manifestaron, entre otras, las siguientes cuestiones: su falta de formación y de práctica a la hora de evaluar; la visión del tutorizado como un compañero de profesión, y no como un estudiante que está recibiendo formación y al que tienen que evaluar; la diversidad de criterios o indicadores a valorar que recogía el informe de evaluación del tutor, etc.

También se convocó una reunión de la Comisión Académica del Máster para reflexionar sobre el tema. Ambas reuniones fructificaron en una serie de acciones de mejora en el ámbito de la evaluación de las prácticas externas, que se plasmaron en el informe de seguimiento del Título, y que se fueron implementando progresivamente en el curso académico siguiente. Así, por ejemplo, cabe destacar:

- Que se produjo la modificación del Reglamento de prácticas externas del Máster Universitario en Abogacía de la Facultad de Derecho en lo relativo a la evaluación. Y aunque se mantuvieron los tres requisitos previos para superar la materia - asistencia a la mayoría de horas que conforman las prácticas, calificación final del informe emitido por el tutor profesional superior a 5 puntos y entrega de una memoria de prácticas al tutor académico-, se dispuso que cuando la calificación del tutor profesional fuese igual o superior a cinco, esa nota representaría el 85% de la calificación global de la materia. La nota del tutor académico -que debe evaluar la memoria de prácticas- representaría el 15% restante. Además, para obtener una calificación de 9 o superior, se exigiría, en todo caso, que las calificaciones tanto del tutor profesional como del tutor académico sean de sobresaliente.

Con esta modificación, no sólo se otorga el correspondiente peso relativo en la calificación final a una de las actividades que los estudiantes tienen que realizar para superar la materia -debe señalarse que, de acuerdo con las guías docentes de las materias “Prácticas externas básicas” y “Prácticas externas”, el estudiante debe dedicar 15 y 35 horas, respectivamente, a la elaboración y redacción de la memoria de prácticas que debe entregar al tutor académico-; sino que, además, va a permitir que el tutor académico evalúe la adquisición de determinadas habilidades o competencias por parte del estudiante como por ejemplo: las habilidades de comunicación escrita o la formación adquirida en la práctica.

- También se trabajó en la ponderación, sistematización y explicación de los diferentes criterios o indicadores de evaluación que aparecen en los informes de los tutores profesionales²⁹.

29 Concretamente, y en el reverso del informe de evaluación que tiene que cumplimentar el tutor externo, aparece reflejado lo siguiente:

-Capacidad técnica (CE1, CE3, CB6) - Se evalúa de 0-10-:

1. Que el alumno sea capaz de identificar cuestiones o litigios jurídicos, teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en el Grado o Licenciatura.

2. Que el alumno sea capaz de determinar de un modo adecuado: acciones susceptibles de ser interpuestas; tramitación ante Administraciones Públicas y/o particulares.

-Habilidades o competencias para el ejercicio de la profesión (CE1, CT1, CT2, CT3, CB7, CB8) - Se evalúa de 0-40-:

1. Que el alumno sea capaz de dar un tratamiento práctico de los conflictos o cuestiones sometidos a valoración.

2. Que el alumno utilice de manera eficiente las herramientas a disposición del abogado: argumentación, adecuado relato de los hechos, motivación jurídica de los hechos, manejo de los textos normativos, jurisprudencia, doctrina judicial o administrativa, etc.

3. Valoración de la iniciativa del alumno.

-Habilidades de comunicación oral y escrita (CB9) - Se evalúa de 0-10-:

1. Se valorará la capacidad de comunicación oral del alumno con los agentes involucrados: clientes, operadores judiciales, otros operadores jurídicos, administraciones públicas, otros abogados.

2. Se valorará la capacidad de comunicación escrita: habilidades de redacción, ortografía. Capacidad de síntesis, etc.

-Capacidad de trabajo en equipo (CG5) -Se evalúa de 0-10-:

1. Que el alumno sea capaz de identificar y realizar tareas en orden a la consecución de un objetivo compartido.

2. Se valorará la capacidad de colaboración del alumno de intercambio y aprovechamiento útil de la información y experiencias en el grupo.

-Formación adquirida en la práctica (CE1, CE2, CE3, CE5) -Se evalúa de 0-10-:

-Se convocaron reuniones con los tutores profesionales, al inicio y al final de los periodos de prácticas, en las que los tutores académicos explicaron los requerimientos de la evaluación por competencias, y se insistió en la necesidad de que los tutores profesionales fuesen lo más objetivos posibles a la hora de realizar la evaluación de los estudiantes. A los que no pudieron asistir se le enviaron emails con dicha información.

Como consecuencia de estas acciones, en el curso académico siguiente ya se pusieron de manifiesto los primeros cambios. En particular: las calificaciones otorgadas por los tutores profesionales dejaron de tener un carácter casi uniforme, y los estudiantes del Máster presentaron, al tutor académico, unas memorias de prácticas más completas.

Pero, en todo caso, quedan retos pendientes, como por ejemplo: seguir trabajando en la objetivación del proceso de evaluación, contando con elementos de “medición” de las actividades desarrolladas por el estudiante en las prácticas, siendo un innegable instrumento para ello -como ya se ha puesto de manifiesto en otras Universidades³⁰- la elaboración de informes de evaluación para los tutores externos a partir de rúbricas; sin olvidar la necesidad de establecer los criterios o evidencias que el tutor externo tendría que recoger por cada una de las evaluaciones que realiza; o tratar de incorporar la autoevaluación de las prácticas que realiza el estudiante al proceso global de evaluación.

1. Se valorará la progresión/evolución de los conocimientos del alumno, y de su aplicación, a lo largo del periodo de prácticas.

2. Se valorará la capacidad de aprendizaje.

3. Se valorará que el alumno se implique de manera personal en el desarrollo de las prácticas.

-Deontología profesional (CG6, CE5) –Se evalúa de 0-20-:

1. Que el alumno se comporte de manera ética en el desarrollo de las prácticas.

2. Que el alumno identifique los comportamientos éticos de la profesión y defienda su aplicación.

3. Que el alumno identifique e integre los comportamientos éticos con los diferentes agentes involucrados: clientes, contrarios, instancias judiciales, administraciones públicas, abogados, sociedad en general.

4. Que el alumno conozca, aplique, e integre los derechos y deberes deontológicos profesionales en las relaciones del abogado con el cliente, otras partes, tribunales, autoridades públicas, otros operadores jurídicos, y en especial entre abogados.

30 BOTO ÁLVAREZ, A., “El postgrado..., op. cit., pág. 16.

5. Bibliografía

- ADAN DOMENECH, F., “Docencia y ejercicio profesional de la abogacía”, en *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 6, 2013.
- ARENAS RAMIRO, M., “Estructuración del programa académico de un máster universitario en Derecho”, en *Textos Obsei*, núm. 3, 2013.
- BOTO ÁLVAREZ, A., “El postgrado para el acceso a la profesión de abogado: seguimiento y balance en la Universidad de Oviedo”, en *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 8, 2014.
- CANO, E., “Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso?”, en *Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 19, nº2, 2015, págs. 265 y ss.
- CUBERO TRUYO, A., “Dificultades para la innovación docente en las áreas jurídicas. La compatibilidad entre la adquisición de competencias profesionales específicas y el cumplimiento de los objetivos globales”, en *Revista de Educación y Derecho*, núm. 0, 2009.
- DÍEZ ESTELLA, F., DE PRADA RODRÍGUEZ, M., “Propuestas prácticas en la docencia de Derecho Mercantil y Derecho Procesal para la adquisición de competencias de ejercicio de la abogacía”, en *Historia y Comunicación Social*, núm. 19, 2014, págs. 119 y ss.
- MARQUÉS I BANQUÈ, M., “La evaluación de competencias en la educación superior: retos e instrumentos” en *Revista de Educación y Derecho*, núm. 0, 2009.
- MOLTÓ ARIBAU, M., TENA TARRUELLA, A., VENDRELL VILANOVA, A., “Desarrollo del proceso integral de evaluación por competencias en las prácticas externas de la Facultad de Derecho, Economía y Turismo de la Universitat de Lleida. Especial referencia a los informes de evaluación” en *Revista de Educación y Derecho*, núm. 13, 2016.
- PÉREZ ALBERDI, M^a. R., “La evaluación por competencias de los casos prácticos sobre derechos fundamentales”, en *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 7, 2013.
- PÉREZ BERNAVEU, B., “Prácticas externas y adquisición de competencias profesionales: control y seguimiento en la asignación de tareas”, en TOR-TOSA YBÁÑEZ, M^a. T., ÁLVAREZ TERUEL, J. D., PELLÍN BUADES, N. (coords.), *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación*

- universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*, Alicante, 2015, págs. 293-302.
- RIVERA AYALA, L. A., “Cinco competencias genéricas clave en los estudios de Derecho”, en *Revista de Educación y Derecho*, núm. 11, 2014.
- RODRÍGUEZ LOSADA, S., “Un nuevo horizonte: la evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en *Revista de Educación y Derecho*, núm. 2, 2010.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J., “Acerca de las competencias profesionales I”, en *Herramientas*, núm. 56, 1999, págs. 20 y ss.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. y RUIZ BUENO, C., “Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones”, en *Educación XXI*, 19 (1), 2016, págs. 17-38.
- TOMÁS MARTÍNEZ, G., “Competencias en la formación para el acceso a la abogacía”, en *Revista de Educación y Derecho*, núm. 1, 2009.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PROCESAL A TRAVÉS DEL MÉTODO DEL CASO

Helena Soleto Muñoz
Universidad Carlos III de Madrid
ORCID ID: 0000-0001-8283-7354

1. Del sistema de enseñanza tradicional del Derecho procesal al sistema moderno

1.1. Antecedentes

Hasta hace pocos años, la forma de enseñanza en las facultades de Derecho ha sido la misma que desde que se iniciaran las Universidades, es decir, basada en la lección magistral que realiza el profesor, fuente principal de conocimiento, en la que la participación del alumno consiste en escuchar, tomar notas, y, en su caso, realizar alguna pregunta.

El papel del profesor es fundamentalmente de emisor, y el del alumno de receptor, teniéndose en cuenta que el método se basa en que el alumno habrá de reproducir estos conocimientos en algún momento para ser evaluado, y que cuanto más parecida sea la forma de reproducción que la original, más probabilidad hay de obtener una mayor calificación.

El papel entonces del alumno es como decíamos de receptor, que ha de almacenar la información de forma adecuada, pudiendo preguntar si tuviera dudas.

En general, ha sido casi unánime esta forma de trabajo en las aulas de las universidades españolas desde los inicios, probablemente porque es una metodología muy sencilla y eficaz, y permite que un número elevado de alumnos puedan realizar un aprendizaje con un bajo costo de personal.

Esta metodología es también adecuada cuando el objetivo principal de la enseñanza es la adquisición de conocimientos, que se habrán de cimentar con un posterior estudio.

1.2. El cambio de las necesidades sociales

La evolución de la Universidad desde sus orígenes se ha basado en las necesidades de la sociedad y el modelo diseñado por esta para satisfacer las

necesidades sociales que se considere en cada época que ha de cumplir la Universidad.

En los últimos tiempos, parece que el modelo de Universidad se orienta a preparar graduados que sean capaces de desarrollar actividades profesionales de la forma más eficaz posible, y dentro de una práctica conforme a la normativa, la ética, y respetuosa con valores como la igualdad y el respeto. Además, estos graduados han de reunir, en el ideal, características como la iniciativa empresarial y el trabajo en equipo¹.

1.3. El cambio de modelo de alumno

El cambio provocado por la mejora de las condiciones económicas en el marco del Estado de Derecho desde los años 80 ha permitido el acceso a la información generalizado, a través de libros, televisión, y, sobre todo, internet, a finales del siglo XX.

El estudiante del siglo XXI ha sido sometido a la presencia de una gran cantidad de información a distintos niveles, y la red le permite el acceso a una información muy especializada.

Teniendo en cuenta además que las actividades de ocio del alumno medio actual se basan en gran parte en el uso de medios tecnológicos, es evidente su distinta predisposición al modelo de aprendizaje tradicional.

El alumno actual probablemente tiene una menor predisposición a la escucha pasiva y a la concentración durante tiempo prolongado en este escenario, puede que como resultado de sus procesos de aprendizaje y vida o quizá más probablemente por el uso de dispositivos electrónicos en su día a día. Así, smartphones, tabletas o ordenadores portátiles acompañan al estudiante en cada actividad de aprendizaje.

Parece que en este marco, la incorporación de metodologías más participativas puede producir, además de los resultados buscados de adquisición de destrezas, mayor implicación y atención del alumno.

1.4. El cambio de modelo educativo

Desde la Declaración de la Sorbona en 1998 y sobre todo a partir de la reunión en Bolonia de los Ministros de Educación de la Unión Europea y la Declaración de Bolonia de 1999 se planteó en los países participantes la necesidad de

1 Vid. la interesante reflexión de LÓPEZ-SIDRO sobre el tema, pág. 34 y ss.

cambios en el sistema educativo Universitario, con el fin de adaptarse a los retos de la sociedad del siglo XXI y crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)².

Estos cambios afectaron fundamentalmente en dos planos: en primer lugar, al diseño de los programas Universitarios, en cuanto a contenidos, duración y organización en créditos ECTS, y en segundo lugar a la metodología, ya que ésta habría de adaptarse para conseguir los objetivos de conocimientos y habilidades concretos para cada materia³.

El proceso de Bolonia supuso un cambio de visión muy criticado por parte del profesorado⁴, que parece que en los últimos años ha sido más aceptada.

Además de los métodos tradicionales, la actividad docente habría de organizarse incluyendo sesiones de carácter más práctico en la que los alumnos tuvieran un contacto mayor con la realidad práctica y pudieran ser orientados por los profesores en el desarrollo de las habilidades deseadas.

En el caso de la Universidad Carlos III de Madrid, inaugurada en el año 1989 con unos programas de Derecho más adaptado a las necesidades de los tiempos, la transformación “a Bolonia” ha supuesto la modificación de los planes de estudio, con cambios menos radicales que para las Universidades que seguían con el plan de 1953, pero sobre todo un cambio en la metodología de trabajo, dividiéndose la docencia en grupo magistral y subgrupos de seminario o prácticas, en la que se desarrollaría ese trabajo práctico.

1.5. El cambio de modelo de docencia

La introducción de nuevos objetivos de aprendizaje en las Universidades pasa entonces por una modificación o diversificación de la metodología que ha de desarrollar el profesor.

Digamos que el objetivo principales es, en cuanto a la metodología, la im-

2 Vid. LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, A., “Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del profesor universitario. Entre la innovación y la tradición”, en *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm.4, junio 2011, pp. 23-44.

3 Apunta LÓPEZ-SIDRO, Reflexiones..., cit., pág. 24, que “el nuevo modelo pedagógico que deriva de Bolonia, aunque no esté directamente establecido en la Declaración original, pero lo implica el establecimiento de los créditos ECTS”.

4 LÓPEZ-SIDRO hace referencia a la tensión entre cambio y tradición que se materializó incluso en iniciativas para paralizar los cambios. Idem, pág. 25.

plicación del estudiante, que, se supone, producirá una mejor adquisición de destrezas y conocimientos⁵.

El protagonismo del método socrático en el mundo anglosajón, provocando el aprendizaje a través del propio cuestionamiento por el alumno, ha sido relevante como modelo del nuevo sistema de educación europeo⁶, y ha facilitado la asimilación de métodos docentes desarrollados en estos países.

Entre las estrategias que el profesor ha de incorporar se encontrarían las siguientes:

- Provocar y valorar la participación del alumno
- Provocar y valorar el criticismo del alumno
- Fomentar la creatividad del alumno

Estas estrategias pueden desarrollarse en un modelo tradicional de clase magistral, pero serán otros modelos de docencia los que permitan mejor las dinámicas en las que desarrollarlas.

Así, las clases en formato seminario, con un número no excesivo de alumnos, no superior a 30, puede permitir este tipo de dinámicas, de muy difícil implantación en grupos numerosos.

En cuanto a la metodología docente, una de las más adecuadas podrá ser la del método del caso.

2. El método del caso: fundamentos doctrinales

Dentro de los métodos de docencia podemos distinguir por la forma de su desarrollo entre los unívocos y los de aprendizaje activo.

En la clase magistral, la actividad se centra en la emisión de conocimientos o relatos por parte del profesor, mientras que los procedimientos participativos serían aquellos que exigen del alumno algo más que la simple escucha o presencia.

El estilo del desarrollo de la clase magistral también puede incluir cierta actividad del alumno como las cuestiones, la discusión o el debate.

5 Vid. KRAIN, M., "The effects of different types of case learning on student engagement", *International Studies Perspectives*, 2010, 11, págs. 291-308.

6 Vid. ESTEVE SEGARRA, A., "El método del caso como estrategia didáctica: el objetivo de caminar hacia la utopía de una enseñanza participativa" en *La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior*, CRUZ VILLALÓN, J. y RODRÍGUEZ-PIÑERO ROYO, M. Coords., 2012, págs. 217-226.

El aprendizaje y la enseñanza activa es una aproximación pedagógica que se basa en enfocar el interés no en la enseñanza sino en el aprendizaje, enfocada a producir conocimientos y también habilidades de pensamiento crítico, así como incentivar la búsqueda del conocimiento⁷.

En cuanto a la investigación práctica sobre la eficacia de los sistemas de aprendizaje activo, numerosas investigaciones ofrecen datos muy positivos de estas metodologías⁸:

- Promueve un entendimiento más profundo de conceptos clave
- Mayor probabilidad de comprensión, aprendizaje y retención
- Mayor retención en el tiempo cuanto mayor exposición a diversos materiales
- Mejora de habilidades de pensamiento crítico
- Mejora de habilidades resolución de problemas
- Mejora de la autoestima del alumno en cuanto a sentimiento personal de eficacia y de voluntad de expresar ideas y asumir riesgos
- Aumenta el interés y la participación de los alumnos en la clase
- Aumenta el grado de satisfacción con la experiencia educativa
- Mejora de la asistencia de alumnos a clase y en general en el sistema educativo

Por otra parte, parece que los resultados de investigación sobre el aprendizaje a efectos de conocimiento a corto plazo no son concluyentes, es decir, la metodología tradicional podría tener un resultado análogo a la del aprendizaje activo en cuanto a adquisición de conocimientos a corto plazo⁹.

Dentro de los métodos de enseñanza y aprendizaje activo o métodos participativos pueden estar, si atendemos a su estructura, los debates, los juegos, el seminario, el comentario, el dictamen, o el roll play.

Si atendemos al diseño de la enseñanza activa, destaca el aprendizaje por casos (*case learning*), dentro de los que podemos distinguir el aprendizaje a través de problemas y el método del caso, que se desarrollan a través de una o varias de dichas estructuras.

El método de aprendizaje a través de problemas se basa en que al estudiante se le presente un problema no resuelto para que lo analice profundamente y ofrezca varias soluciones, de las que ha de elegir y defender una.

7 KRAIN, The effects..., ob. cit. pág. 291.

8 Idem, pág. 292.

9 KRAIN, The effects..., ob., cit., se refiere a esta circunstancia y a la investigación de numerosos autores desde Bonwell y Eison en 1991 a Powner y Allendoerfer en 2008, pág. 292.

En los años anteriores al proceso de Bolonia la metodología de aprendizaje a través de problemas ya se introdujo con las sesiones de “prácticas” que formaban parte de las estructuras docentes.

El método del caso (*case studies*) se desarrolló en Estados Unidos en la década de los 70 del siglo XIX en la formación de abogados¹⁰, extendiéndose posteriormente a las escuelas de negocios en los años 20 del siglo pasado y en los años 80 a la formación de médicos¹¹.

Aunque en la literatura sobre el método del caso se refieren al inicio en la formación en derecho, el modelo inicial parece mucho más simple que la metodología del caso actual, así, KERPER¹² se refiere a la insuficiencia del método del caso que podríamos llamar “resolución del caso”, utilizado en las facultades de Derecho anglosajonas en los 80 y la necesidad de reducir su importancia e implementar otros modelos más sofisticados de resolución de problemas. Parece que esta primera aproximación al método del caso se basa en problemas ya resueltos (*case analysis*), por lo que parte de los docentes se decantaron por otros métodos más enfocados en el problema¹³.

Según MCGECHAN el método del caso es en realidad un término genérico que reúne una variedad de métodos, y que si es claro que las técnicas de clase magistral varían dependiendo del profesor y la materia, lo mismo ocurre con el método del caso, en continua evolución¹⁴.

En el método del caso, el alumno se sitúa como una de las partes de una situación o problema, viviendo, en lo posible, la complejidad de la situación que el participante original del caso tuvo que sentir, desentrañando los elementos clave de la información compleja e incluso contradictoria de la que se le pro-

10 PATTERSON, E., “The case method in american legal education: its origins and objectives”, *Journal of legal education*, vol. 4, num. I, 1951, se refiere a la iniciativa del profesor Langdell en 1870 y a las principales características del modelo: científico, pedagógico, pragmático e histórico.

11 WAGNER, Managerial Problem Solving, en *Complex Problem Solving: Principles and Mechanisms*, STERNBERG y FRENSCH eds., Nueva York, 2014, pág. 178, así como KRAIN, *The effects...*, cit., pág. 294.

12 KERPER, J. Creative problem solving vs. the case method: marvelous adventure in which Winnie-the-Pooh meets Mrs. Palsgraf, *California Western Law Review*, vol. 34, 1997-1998, pág. 352

13 OGDEN, G., The problem method in legal education, *Journal of Legal Education*, 1984, pág. 656.

14 MCGECHAN, R., The case Method of teaching law, *Victoria University Wellington Law Review*, 30, 1999.

vee¹⁵. Su especial orientación respecto del método de solución de problemas es que está orientado sobre todo al cuestionamiento, y no sólo a la solución¹⁶.

El papel del profesor no es, en ningún caso, el de ofrecer una solución, sino sobre todo animar a la búsqueda de interrogantes y posibilidades.

El caso que se presenta al alumno puede ser a través de textos escritos, desarrollados específicamente para este uso, pero también textos reales, así como noticias, vídeos, materiales on line... la investigación de KRAIN concluía que los estudiantes prefieren los casos asociados con material videográfico¹⁷.

3. Metodología del caso

3.1. Diseño del caso

El caso que se presenta a los estudiantes ha de ser en todo caso adecuado en cuanto a complejidad, contenido de materias conocidas o de adecuado estudio en el momento.

En materias como el conflicto jurídico y social, es muy adecuado diseñar el caso con al menos dos papeles o roles, que se confrontarían en la realidad en una negociación, litigación u otro método de resolución de conflictos.

En general, en el formato de caso práctico o dictamen (método de solución de problemas), tradicional de las escuelas de Derecho españolas, se diseñaba un caso unilateral, basado en la visión de una parte y que tendría una solución perfecta.

Para el desarrollo del caso, focalizado en el desarrollo y no el resultado, es más adecuado reflejar la pluralidad de intereses y posiciones que tienen las personas, propio de la vida real.

Así, en todos los ámbitos relacionados con el Derecho Procesal y la resolución de conflictos podemos diseñar papeles con distintas perspectivas sobre el mismo asunto, que correspondan a partes confrontadas, o incluso al Tribunal y a las partes¹⁸.

15 KRAIN, The effects..., cit., pág. 294, Cita a Golich, Boyer, Franko y Lami, the ABC of case teaching, Pew Case Studies in International Affairs, Georgetown University, 2000:1.

16 FARHOOMAND, Writing teaching cases, pág. 1.

17 KRAIN, The effects..., cit., pág. 305.

18 Vid. VALLESPÍN, D., "El método del caso como instrumento de aprendizaje en el

Podemos usar casos reales o inspirados en la realidad, o bien totalmente ficticios. El caso real tiene como ventaja que puede ofrecer resultados comparables con los de los estudiantes, así como, en su caso, el visionado de vistas, acuerdos o resoluciones judiciales sobre ellos.

Es de destacar el interés que para los estudiantes tiene el material audiovisual, en este caso las grabaciones de vistas orales en los tribunales, que, salvando las prevenciones de protección de datos, pueden ser muy útiles para ofrecer una visión absolutamente real del caso, reduciendo la incertidumbre del estudiante en relación con las actuaciones “reales”.

Dentro del caso pueden recogerse detalles que tengan o no relevancia, y que algunos estudiantes más interesados puedan detectar y desarrollar, a efectos de distinguir su evaluación.

El caso en sí puede ser redactado de varias formas. En general, suele constar de una descripción de la situación en general, seguida de una información confidencial para cada una de las partes, o bien un texto común para todas las partes con descripción para cada parte de su papel. Puede ir acompañada de documentos de relevancia para el caso, de carácter jurídico o no, de la que el alumno extraería la información relevante.

En cualquiera de los casos, la extensión del texto y documentos que se ofrecen a los estudiantes ha de ser adecuada para el tiempo que el profesor ha diseñado para que se trabaje, sea en la sesión de interacción con el profesor, sea en el tiempo de estudio.

3.2. Instrucciones al alumno

Entre los materiales que se entregan al alumno se han de encontrar necesariamente el caso y las instrucciones, que también pueden ser orales, en las que se reflejen cuestiones como las siguientes:

- Tiempo de trabajo para cada actividad
- Desarrollo en aula o fuera de ella
- Uso de materiales
- Extensión del trabajo a entregar en su caso
- Presentación en su caso
- Forma y relevancia de la calificación

Si los alumnos se enfrentan con esta metodología por primera vez se ha-

derecho procesal”, en *Revista de educación y derecho*, N^o. 3 (El acceso a la carrera judicial en España), 2011.

brán de reservar unos minutos para contestación a dudas y preguntas sobre la metodología y en grupos de alumnos acostumbrados a la metodología del caso esta fase de se reduce considerablemente.

3.3. Fase de desarrollo

La fase de desarrollo ha de ser descrita coherentemente en las instrucciones, y puede tener varias manifestaciones, relacionadas con el resultado formal y de aprendizaje perseguido:

En general, los casos se abordan de forma colaborativa, con varios participantes, bien en la fase de preparación, o bien en la fase de presentación. Si bien es posible diseñar la dinámica de forma 1 frente a 1, al menos la fase de preparación suele ser colaborativa, en equipos, para mejorar las habilidades de trabajo en equipo y optimizar los resultados¹⁹.

El tiempo de desarrollo y la forma de abordar la actividad deben ser claros para los estudiantes y bien medidos en relación con los tiempos de preparación y análisis, encajando en el horario determinado.

Así, podemos desarrollar la preparación del caso, su desarrollo y retroalimentación por el profesor en una o varias sesiones de clase, o bien reservar a la sesión de clase únicamente el desarrollo y la retroalimentación o solo la retroalimentación.

Dependiendo de las circunstancias que deseemos crear para el aprendizaje, habrá de elegirse el desarrollo completo en clase o no. Es decir, si queremos fomentar la habilidad de trabajo en equipo dinámico, habremos de limitar el tiempo de preparación a una parte de la sesión, mientras que si un objetivo es producir la reflexión profunda y el estudio de materiales la preparación habrá de ser asíncrona, y no durante la sesión con los estudiantes.

El desarrollo de la preparación en la sesión de interacción con el profesor garantiza mayor homogeneidad en los resultados presentados al profesor y facilita la evaluación de la capacidad de los alumnos, no así su esfuerzo.

19 ERSKINE, J. A., LEENDERS, M. R. y MAUFFETTE-LEENDERS, L. A., *Teaching with Cases*, London, Ontario, Canada: 2011 (4ª ed., 1ª. 1981), Ivey Publishing, Richard Ivey School of Business, The University of Western Ontario, pág. 4 señalan los tres estadios del aprendizaje en individual, grupo pequeño y grandes grupos, desarrollados en MAUFFETTE-LEENDERS, L. A., ERSKINE, J. A. Y LEENDERS, M. R., *Learning with Cases*, London, Ontario, Canada: 2007 (4ª ed., 1ª. 1997), Ivey Publishing, Richard Ivey School of Business, The University of Western Ontario.

3.4. Resultados y *feed back*

A. Entrega o no del documento

Señalábamos en el apartado anterior, que el desarrollo y el resultado del caso pueden producirse simultáneamente: por ejemplo, si tratamos de que el estudiante aprenda habilidades, probablemente el núcleo del aprendizaje se produce en la fase de interacción con otros estudiantes en la sesión de desarrollo del caso. Por el contrario, si el objetivo es el aprendizaje de contenidos, gran parte del aprendizaje se reflejará en un documento²⁰.

Tanto en casos enfocados en habilidades como en conocimientos es posible determinar la entrega al profesor de un documento, sin embargo mientras que para la evaluación de habilidades es posible que el profesor no precise de documento, si el número de alumnos es pequeño y tiene tiempo de observar la actuación de todos, en el caso de aprendizaje de conocimientos suele ser necesario evaluar a través de un resultado en un documento.

La entrega o no del documento habrá de ser descrita en las instrucciones escritas u orales, y sus exigencias en cuanto a formato y participantes.

Así, por ejemplo, el caso puede ser desarrollado de forma que el estudiante estudia los materiales, realiza búsqueda en su caso de información y prepara su trabajo, que es entregado al profesor para ser evaluado.

Esta forma de trabajo se encuadraría en lo que los profesores de Derecho hemos utilizado habitualmente y llamado “caso práctico”, o “dictamen”.

B. Presentación individual o en grupo

Otra metodología más participativa supondría la exposición de los resultados por parte de los alumnos en una sesión específica y estructurada para que participen, bien sólo un ejemplo de alumnos, bien varios o incluso todos²¹.

La metodología de la resolución del caso a través de un grupo paradigmático, que puede ser incluso el profesor o profesores, es la metodología que se califica como “pecera”, en la que las personas que realizan la actuación o exposición son observadas por el resto de la clase.

Esta forma de desarrollo es muy adecuada sobre todo en la fase inicial del

²⁰ Señalábamos que el método de “solución del caso” se enfoca en la resolución, mientras que el método del caso en el desarrollo.

²¹ ERSKINE et alii, *Teaching...*, cit., pág. 189 y ss. se refieren a variaciones de uso como presentación del caso, dictamen, role play, además de a otras variaciones de formato, visitantes en la clase, viaje de estudio o enseñanza de varios profesores en equipo.

curso, en la que la metodología es nueva, y se pueden contestar preguntas de los estudiantes sobre la metodología a través de la presentación por personas expertas. El desarrollo por parte de profesores en vez de por estudiantes es adecuado también en la primera o primeras sesiones con el método del caso o con el inicio del aprendizaje de una nueva habilidad, situaciones en las que el estudiante se puede sentir inseguro en el desarrollo de la actividad. El desarrollo con pecera es muy habitual en el ámbito del aprendizaje de la resolución de conflictos, en las circunstancias señaladas.

El desarrollo del caso en parejas o grupos de estudiantes es el más adecuado cuando los participantes se sienten capaces de llevar a cabo la actividad y el profesor lo considera así.

C. *Feed back* inmediato o diferido

Es muy conveniente en el desarrollo del caso ofrecer retroalimentación a los estudiantes inmediatamente después de la exposición de los resultados por ellos, dado que es el momento en el que su interés es mayor.

También es posible ofrecer retroalimentación en un momento diferido, una vez que el profesor ha evaluado las aportaciones de los estudiantes.

Si no es posible realizar una retroalimentación personalizada al finalizar la sesión de interacción con el profesor, sí pueden realizarse valoraciones generales sobre los resultados obtenidos o conocidos durante la sesión, difiriendo a un momento posterior la valoración específica.

D. Relevancia en la calificación de la asignatura

La relevancia de la actuación de los estudiantes en el caso ha de ser claro para estos. Es posible que tenga una pequeña trascendencia en las calificaciones, pero que aun así suponga una experiencia muy satisfactoria para los estudiantes, así como también el profesor puede hacer recaer en estas actividades una parte importante de la nota final. Los elementos evaluables pueden ser muy variados: contenidos, habilidades, trabajo en equipo... y se harán patentes para el profesor durante la interacción con los estudiantes, sus presentaciones y o la entrega de sus trabajos.

4. Experiencia práctica

La experiencia desarrollada en el área de Derecho Procesal de la Universidad

Carlos III de Madrid en la enseñanza a través de casos se ha producido tanto en grado como en posgrado, y tanto en asignaturas troncales como optativas e incluso en el Trabajo de fin de Grado y Trabajo de fin de Master.

La influencia del método del caso es mayor en los posgrados, aunque cada vez más se va a incorporando a las enseñanzas de grado.

En lo que toca a las asignaturas, las asignaturas de grado en las que más hemos utilizado ha sido en Derecho Procesal Penal, Derecho Procesal Civil y Mediación, negociación y resolución de conflictos.

En el posgrado, en el Master de Mediación, negociación y resolución de conflictos se utiliza en la mayoría de las asignaturas, así como en el Master de Acceso a la Abogacía.

En el Master de Justicia Criminal, varias de las asignaturas lo utilizan puntualmente, aunque la asignatura Aspectos prácticos de la Justicia Criminal se estructura principalmente con esta metodología.

En cuanto a los Trabajos de fin de Grado o Trabajos de fin de Máster, en el Grado en Derecho y Administración de Empresa hemos trabajado casos reales como TFG en los últimos años. En los Másteres, más habitualmente en el Master de Acceso a la Abogacía y el el Master de Mediación, negociación y resolución de conflictos.

El aprendizaje de destrezas como las relativas a argumentación, la negociación o mediación se adapta muy bien al método del caso, pero también los conocimientos se pueden generar o afianzar a través de esta metodología.

En mi experiencia práctica he observado que algunas asignaturas se estructuran a través principalmente del caso, llegando a ocupar un 50% de las sesiones, mientras que otras pueden tener una incidencia en las sesiones presenciales menos relevante, como de un 10%.

El cuanto a asignaturas de grado, la incidencia del uso del método del caso realizado por los profesores de Derecho Procesal ha variado de un 10% en las asignaturas de Derecho Procesal Penal y Derecho Procesal Civil a un 50% en la asignatura optativa de Negociación, Mediación y resolución de conflictos.

En el ámbito del Posgrado, la incidencia del uso del método del caso varía también: en el Master de Acceso a la Abogacía es la metodología principal recomendada, que supone que en la práctica ocupe al menos un 50% de las sesiones de las asignaturas relacionadas con el Derecho Procesal.

En el Master de Justicia Criminal la metodología sólo se aplica en algunas de las asignaturas, siendo utilizándose la tradicional de clase magistral en la mayoría de ellas.

En lo que toca al Master de Mediación, negociación y resolución de conflictos, todas las asignaturas tienen un componente muy alto de actividades participativas, entre las que el método del caso ocupa un espacio muy importante. Este tipo de Master, en el que las habilidades son altamente relevantes, propicia el uso del caso, con la especialidad en relación con otras asignaturas de que el desempeño en la fase de interacción con otros alumnos es más relevante para el aprendizaje y la evaluación del alumno.

5. Conclusiones

La aproximación a través de la metodología tradicional es necesaria en el aprendizaje del Derecho, pero también de otras áreas relacionadas.

Dentro de las innovaciones docentes en España que se pueden incorporar, en el marco tradicional, el método del caso es una metodología adecuada para la adquisición de destrezas y también de conocimientos para el alumno de grado y posgrado, con las siguientes consideraciones:

Nuestra experiencia es que resulta más fácil su desarrollo y eficacia en los cursos más avanzados de grado, así como en el posgrado, y que en general los alumnos valoran muy positivamente su uso.

Parece más satisfactorio para los participantes cuando se sigue una misma metodología en las distintas asignaturas, probablemente por la habituación a esta.

Para obtener los mejores resultados, los casos han estar adaptados en cuanto a tiempo de dedicación del alumno, contenido y objetivos docentes.

Para poder extender su uso de forma homogénea en la misma asignatura o titulación, es conveniente el trabajo equipo de los profesores, con el fin de obtener mayor calidad de los materiales, su actualización y la comparación de los resultados y evaluación de la metodología docente.

Con este fin sería conveniente formar a los profesores que no están familiarizados con la metodología en ella.

6. Bibliografía

ERSKINE, J. A., LEENDERS, M. R. y MAUFFETTE-LEENDERS, L. A., *Teaching with Cases*, London, Ontario, Canada: 2011 (4ª ed., 1ª. 1981),

- Ivey Publishing, Richard Ivey School of Business, The University of Western Ontario, 262 págs.
- ESTEVE SEGARRA, A., “El método del caso como estrategia didáctica: el objetivo de caminar hacia la utopía de una enseñanza participativa” en *La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior*, CRUZ VILLALÓN, J. y RODRÍGUEZ-PIÑERO ROYO, M. Coords., 2012, págs. 217-226.
- FARHOOMAND, A., Writing teaching cases: a quick reference guide, *Communications of the Association for Information Systems*, vol. 13, 9, 2004, 10 págs.
- KERPER, J. Creative problem solving vs. the case method: marvelous adventure in which Winnie-the-Pooh meets Mrs. Palsgraf, *California Western Law Review*, vol. 34, 1997-1998, págs. 351-374.
- KRAIN, M., “The effects of different types of case learning on student engagement”, en *International Studies Perspectives*, 2010, 11, págs. 291-308.
- LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, A., “Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del profesor universitario. Entre la innovación y la tradición”, en *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm.4, junio 2011, págs. 23-44.
- MCGECHAN, R., The case Method of teaching law, *Victoria University Wellington Law Review*, 30, 1999, págs. 405-412.
- MAUFFETTE-LEENDERS, L. A., ERSKINE, J. A. Y LEENDERS, M. R., *Learning with Cases*, London, Ontario, Canada: 2007 (4ª ed., 1ª. 1997), Ivey Publishing, Richard Ivey School of Business, The University of Western Ontario, 135 págs.
- OGDEN, G., The problem method in legal education, *Journal of Legal Education*, 1984, págs. 654-673.
- PATTERSON, E., “The case method in american legal education: its origins and objectives”, *Journal of legal education*, vol. 4, num. I, 1951, 25 págs.
- VALLESPÍN, D., “El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal”, en *Revista de educación y derecho*, N°. 3 (El acceso a la carrera judicial en España), 2011, 10 págs.
- WAGNER, Managerial Problem Solving, en *Complex Problem Solving: Principles and Mechanisms*, STERNBERG y FRENSCH eds., Nueva York, 2014.

A APRENDIZAGEM ACTIVA DO DIREITO PROCESSUAL
REFLEXÃO SOBRE VELHOS HÁBITOS
E NOVAS PRÁTICAS

Lurdes Varregoso Mesquita
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave
Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Numa abordagem dos métodos de ensino e na expectativa de contribuir para a reflexão sobre o ensino e aprendizagem do Direito Processual Civil, procura-se mostrar a essencialidade do conhecimento consolidado, assente nos pilares dos princípios gerais e dos conceitos teorizados, sem que com isso se desvalorize o ensino activo e participativo, através da inclusão do estudante no processo de aprendizagem. A aplicação das várias metodologias de ensino participado, embora não isenta de dificuldades, permite valorizar o empenho, criar sinergias, intensificar a motivação e capitalizar o potencial do envolvimento activo dos estudantes.

1. Reflectir o ensino... (é preciso)

O presente Congresso Internacional, dedicado à “*Docência em Direito e Processo*”, cumpre a tarefa que cada um de nós, enquanto Docentes, deve empreender periodicamente: a de reflectir sobre o seu desempenho enquanto «peça» fundamental na construção do conhecimento. Nesse desígnio, compete-nos progredir no nosso próprio conhecimento, por um lado, e transmitir o saber, por outro.

Na certeza de que os nossos interlocutores, pelo menos ao nível do 1.º ciclo, são, na sua generalidade, jovens a iniciar o contacto com o direito adjectivo, é imperativo procurar adoptar os métodos de ensino que, sem desvirtuar a essência do Processo Civil e a sólida construção dos conceitos, possa motivar os estudantes e transmitir-lhes, tanto quanto possível, uma perspectiva prática do processo.

Veja-se, nesta reflexão, um percurso entre velhos hábitos e novas práticas, na ponderação das respectivas virtualidades, onde as houver. Pois que, a designação velhos hábitos e novas práticas não significa, necessária e respectivamente, maus hábitos e boas práticas.

A complementaridade entre velhos hábitos e novas práticas é a tarefa que se deve construir e preservar.

2. O passado inultrapassado e (em consciência) inultrapassável

No ano da morte de Umberto Eco, começo estas reflexões com uma citação de “O Nome da Rosa”, uma obra de referência na crítica ao pensamento escolástico e na evocação do iluminismo renascentista:

“(...) pensara que todo livro falasse das coisas, humanas ou divinas, que estão fora dos livros. Percebia agora que não raro os livros falam de livros, ou seja, é como se falassem entre si. À luz dessa reflexão, a biblioteca pareceu-me ainda mais inquietante. Era então o lugar de um longo e secular sussurro, de um diálogo imperceptível entre pergaminho e pergaminho, uma coisa viva, um receptáculo de forças não domáveis por uma mente humana, tesouro de segredos emanados de muitas mentes, e sobrevividos à morte daqueles que os produziram, ou os tinham utilizado.” - Umberto Eco, em O nome da Rosa.

Parece estranho e desajustado que no séc. XXI ainda me ocorra invocar este texto, mesmo que em sentido figurado, mas a verdade é que o ensino do Direito assentou durante muito tempo, para não dizer que em certa medida ainda assenta, no método da «cátedra», expositivo e acrítico.

Julgo não exagerar se afirmar que se formaram Escolas, pouco permeáveis entre si, que desenvolviam teorias que sucediam como herança do saber, onde aos estudantes apenas se exigia o conhecimento e exposição das mesmas.

Merecidamente respeitáveis no seu contributo para o Saber e inquestionavelmente valiosas pela demonstração da capacidade de Pensar o Direito, todo o trabalho que foi e é feito neste sentido da criação de verdadeiras correntes doutrinárias, deve ser preservado e diariamente reconstruído para a cabal aplicação do Direito e da Justiça.

O que aqui se quer dizer é que a investigação e o ensino devem avançar em sintonia, com papéis complementares, numa, por vezes, difícil mas necessária articulação. Num equilíbrio entre o forte conhecimento científico e as qualidades pedagógicas.

Os velhos hábitos do ensino de «cátedra» é o que devemos evitar como método único e aplicado numa actuação autista.

É certo que a nossa matriz jurídica da *civil law*, os movimentos de codi-

ficação e o positivismo contribuíram para que se fosse criando um sistema de ensino do Direito de acordo com essa metodologia, mas não deve permanecer como única ferramenta ao serviço do ensino. Não obstante, isso não deve determinar que as «novas» formas de ensino, aliás defensáveis, nos tornem apologistas do mero e exclusivo ensino técnico, assente apenas no saber-fazer, como se usa dizer. Não me reconheço no Velho do Restelo mas não desprezo o conhecimento consolidado, baseado nos princípios gerais de Direito, na sedimentação dos conceitos e na interpretação doutrinária da lei.

O valor da construção sólida do Direito e do saber pensar o Direito é incalculavelmente superior ao do mero conhecimento das técnicas aplicativas da lei e das efémeras circunstâncias que a determinam.

3. Processo de Bolonha e novos paradigmas na metodologia de ensino – um contributo indirecto

A Declaração de Bolonha, de 19 de junho de 1999, consistiu numa declaração conjunta dos ministros da Educação europeus cujo objectivo era *criar um sistema de graus académicos facilmente reconhecíveis e comparáveis, promover a mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores, bem como assegurar a elevada qualidade da aprendizagem e da docência*. O objectivo de criação e consolidação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) tem sido bem conseguido e está actualmente implementado em 48 países que, juntamente com a Comissão Europeia, constituem os membros do Processo de Bolonha¹.

O Processo de Bolonha é um compromisso voluntário e intergovernamental de cada país signatário no sentido de reformar o seu próprio sistema de ensino. Em Portugal, começou a ser implementado, designadamente ao nível da revisão da estrutura dos graus, desde 2004².

1 Sobre os mais recentes resultados do Processo de Bolonha, ver: Conclusões do Conselho sobre a dimensão global do ensino superior europeu JO C 28/2 31.1.2014; *The European Higher Education Area in 2015*, Bologna Process Implementation Report, disponível em http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/132824.pdf

2 Para implementação do Processo de Bolonha a nível nacional, por área de conhecimento, foram criados grupos que apresentaram relatórios sobre as matérias a integrar nos planos de estudo e a duração dos ciclos de estudo. Na área do Direito, o grupo foi coordenado pelo Prof. Doutor Jorge Miranda, tendo sido elaborado o Relatório final que pode ser consultado em http://www.fap.pt/fotos/gca/Bolonha_Direito.pdf.

Foi também a propósito da alteração das estruturas de graus e dos respectivos planos de estudo que se iniciou um debate mais explícito sobre as metodologias de ensino e aprendizagem. Desde logo, o Processo de Bolonha deve também assegurar a vertente da qualidade da aprendizagem e da docência, pelo que foi necessário encontrar «padrões» adequados à implementação e avaliação dessa «qualidade». Isso passava, entre outros factores, pela maior preocupação em encontrar formas tidas por mais apropriadas às exigências pedagógicas.

No caso português, uma vez aprovado o regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior, através da Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, foi instituída a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), pelo Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro. Esta entidade tem como fins *a avaliação e a acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior*.

A partir desse momento, há uma diferente postura das instituições de ensino superior e dos próprios docentes. De forma mais declarada mas igualmente menos espontânea, ganha maior dimensão a vertente pedagógica.

4. Um olhar sobre os termos da aprendizagem de qualidade em Direito

Com base em estudos sobre as expectativas de estudantes e docentes sobre os elementos essenciais que compõem uma aprendizagem de qualidade³, é possível enumerar as componentes consideradas como exigíveis numa aprendizagem de qualidade em Direito.

Assumidamente, há duas componentes principais da aprendizagem: o desenvolvimento das capacidades intelectuais e o desenvolvimento das capacidades pessoais.

a) Na vertente das capacidades intelectuais

- Conhecimento aprofundado do corpo legal, da doutrina, da teoria e das políticas;
- Desenvolvimento de competências gerais das profissões forenses (análise e raciocínio jurídico, leitura e interpretação de diplomas e de casos,

3 Seguimos o estudo feito por SCHWARTZ, M. H.; HESS, G. F.; SPARROW, S. M., em *What the Best Law Teachers Do*, Harvard University Press, 2013, pp. 23-36.

pesquisa jurídica, escrita jurídica, análise de políticas, poder de síntese, pensamento crítico);

- Desenvolvimento de competências especiais das profissões forenses, designadamente elaboração de documentos e peças processuais, assim como de interacção (negociação, consulta jurídica, condução de julgamentos e alegações, mediação, arbitragem, investigação factual;
- Aquisição de competências de julgamento, capacidade para responder questões complexas, e aplicar conceitos e conhecimentos em problemas novos, prática jurídica e de vida.

b) Na vertente das capacidades pessoais

- Conhecimento de si mesmo e do ser humano;
- Ganhar confiança, motivação para superar as próprias capacidades e dedicação para desenvolver o conhecimento ao longo da vida;
- Desenvolvimento do sentido de responsabilidade perante si próprio e perante os outros, incluindo responsabilidade moral;
- Melhorar a habilidade de compreender emoções e exercitar a capacidade de compreender os outros;
- Profissionalismo e identidade com os valores da profissão.

São estes os elementos essenciais que devem nortear a docência em Direito. E o seu reconhecimento permite um adequado reposicionamento do papel de cada um no processo de «criação» dos graduados na área jurídica.

5. Processo de ensino e aprendizagem – linhas gerais em diferente perspectiva

Porque a aprendizagem também é um processo, ele deve pautar-se por certos princípios e linhas orientadoras que permitam atingir os objectivos do ensino de qualidade.

De modo despretensioso face às análises dos pedagogos, apenas com a intenção de metaforicamente apresentar alguns princípios pelos quais na docência do Direito nos devemos pautar, faz-se um paralelo entre alguns princípios gerais de processo civil e o ensino:

- Dispositivo: o ensino centrado no estudante
- Oralidade: um discurso claro e objectivo, assente num raciocínio lógico e indutivo ou dedutivo, consoante as matérias
- Imediação: proximidade aos estudantes e às suas necessidades

- Contraditório: fomentar a discussão e o debate
- Adequação e gestão processual: adaptar os processos e métodos de ensino ao público-alvo

6. Aprendizagem activa do Direito Processual – inovar e reinventar metodologias de ensino participativo

a) Algumas metodologias de ensino participativo

No Direito, a teoria não pode dissociar-se da prática. O método mais comum e mais antigo na concretização deste objectivo é a apresentação e resolução de casos práticos. O docente apresenta o relato factual circunstanciado de uma determinada realidade com o fim de os estudantes serem capazes de fazer o devido e correcto enquadramento dos problemas suscitados pela situação, assim como de a resolver à luz do regime legal aplicável.

Em Processo Civil, este método é imprescindível. A matéria em causa não se compadece apenas com o conhecimento teórico. O aluno tem de ser capaz de aplicar os conceitos e as normas legais a casos concretos. É inadequado, para a completa formação dos estudantes, que estes saibam apenas relatar e expor o regime legal, seja na classificação das acções, seja nos pressupostos processuais ou na tramitação do processo, sem que, por outro lado, demonstrem aptidão para a aplicação dessas matérias em cenários concretos que lhes sejam apresentados. Esta metodologia tem ainda associada a mais-valia da interdisciplinaridade, na medida em que a resolução dos casos exige o domínio da aplicação de conceitos de direito substantivo, designadamente do direito civil, na sua ampla acepção.

Mas há outras metodologias igualmente de natureza prática, que têm vindo a utilizar-se, não só com o intuito de diversificar os meios de aplicação, em concreto, dos conteúdos, mas também com a intenção de cativar e motivar os estudantes.

No âmbito dessas metodologias, há as que reforçam o papel activo do estudante e são essas que se enquadram no designado ensino participativo⁴, ou seja, o método de ensino em que o estudante é agente na construção do seu próprio conhecimento. Este método proporciona um estímulo nos alunos,

4 Cfr. Núcleo de Metodologia de Ensino da Escola de Direito de São Paulo (FGV DIREITO SP), em <http://ejurparticipativo.direitosp.fgv.br/metodos-de-ensino-participativo>.

gerado pela própria participação activa no processo de aprendizagem. Além disso, permite desenvolver outras capacidades como o raciocínio, o sentido crítico, a consciência da aplicação adequada do conhecimento, assim como aptidão para a solução de problemas.

Tem-se defendido, acertadamente, que estas metodologias são essenciais para diferenciar os futuros profissionais e atribuir-lhes competências que, na actual complexidade e dinâmica do mercado de trabalho, são fundamentais.

Entre as metodologias participativas, encontram-se as seguintes:

- Elaboração de peças processuais e requerimentos: com base em notas factuais e instruções, os estudantes constroem articulados ou requerimentos;
- Prática jurídica interdisciplinar: através da análise de casos complexos que envolvem várias matérias jurídicas, incluindo processuais, que proporciona o desenvolvimento de capacidades de co-relação dos conteúdos, com vista à elaboração de formulações jurídicas (também designado «problema-based learning»).
- Seminário de leitura: onde o estudante é chamado a apresentar um texto já conhecido dos colegas, com o objectivo de o sistematizar, problematizar e/ou criticar.
- Seminário temático: no qual há lugar à apresentação de um tema ainda não totalmente conhecido dos colegas, após pesquisa sobre o mesmo, com a finalidade de dar a conhecer e/ou completar e ampliar o conhecimento sobre o tema.
- Seminário de pesquisa: visa a apresentação de um projecto de pesquisa em curso ou já realizado, seguido de debate.
- Leitura crítica: para análise, interpretação e compreensão de documentos (peças processuais, contratos, legislação, etc.) previamente fornecidos.
- Problemas jurídicos concretos em formato audiovisual: elaboração de documentário onde se expõe um caso real e actual, com vista ao respectivo enquadramento jurídico e possíveis soluções.
- Clínica de Direito: constitui a realização de uma consulta jurídica em formato «real».
- Simulação de audiência de julgamento.
- Simulação jurídica ou roel-playing aplicada à tramitação de um processo declarativo ou executivo.
- Diálogo socrático – através de uma questão/pergunta é iniciada uma discussão que se baseia nas opiniões obtidas do interlocutor, seguida de perguntas e respostas, onde se pretende motivar o contraditório ou mos-

trar o absurdo das opiniões originais. Com base no diálogo e partindo da opinião primitiva, constrói-se o conhecimento, através da arte de fazer nascer as ideias (maieutica).

- Reprodução audiovisual de filmes que envolvem questões jurídicas (directa ou indirectamente) seguida de debate. Uma forma de ensino do Direito através do cinema.
- Visitas de estudos, designadamente a Tribunais Judiciais para assistir a audiências, a Julgados de Paz para percepção do diferente modo de funcionamento, a Centros de Mediação e Arbitragem para contacto com os meios de resolução extrajudicial de litígios.
- Criação de *blogs* e fóruns de discussão e informação jurídica.
- Recolha de dados e estudos empíricos para análise e apresentação de conclusões.

b) Particularidades dos diferentes ciclos de estudo

A aplicação dos métodos participativos não resulta com a mesma eficácia nos diferentes ciclos de estudos. Os 1.º e 2.º ciclos de estudos nas áreas jurídicas, através dos quais são atribuídos os graus de licenciatura e mestrado, respectivamente, estão definidos como ciclos de aprendizagem sucessivos e de assimilação progressiva dos conhecimentos, do mesmo modo que a aplicação desses conhecimentos é também evolutiva. Mesmo durante o 1.º ciclo é igualmente diferente a exequibilidade das formas de ensino participado consoante estamos nos primeiros anos do curso ou nos últimos.

Neste pressuposto, concretizar uma aprendizagem participativa exige a correcta adequação ao nível de conhecimento e grau de autonomia dos estudantes. Não há dúvida de que certas metodologias participativas têm a sua aplicabilidade francamente mais vocacionada para o 2.º ciclo de estudos, onde o estudante manifesta um maior grau de conhecimento e de autonomia que lhe permitem a utilização «rentável» e eficaz das tarefas pró-activas.

Por outro lado, sabe-se que ao percurso universitário vai seguir-se, por regra, o ingresso na respectiva Ordem Profissional. Pelo que, é conveniente evitar a sobreposição de conteúdos e procurar adequar, convenientemente, o enfoque das questões práticas no exercício da profissão.

c) Algumas dificuldades na implementação de novas práticas

Ainda que se admita como desejável e frutífera, por força das suas virtualidades, a utilização de métodos que envolvem a participação activa dos

estudantes e que os tornam parte do processo de aprendizagem, a verdade é que tudo isso está condicionado pela existência de um contexto favorável. Por contexto favorável entenda-se, designadamente, a reunião de factores logísticos e a predisposição anímica de docentes e discentes. Neste último aspecto, há algum trabalho a fazer na difícil tarefa de mudança de mentalidades. Apesar da reconhecida fragilidade da formação baseada na resolução de «casos tipo», a verdade é que, as mais das vezes, os estudantes valorizam e julgam mais vantajosa esta forma de actuação no seu processo de aprendizagem, talvez porque foi aquele a que, repetidamente, foram votados. Além disso, o número adequado de alunos por turma é um factor fundamental, o qual exige a divisão de turmas e a criação de turnos. Consequentemente, o número de docentes tem de suportar esse desdobramento, o que determina a necessidade de recursos financeiros, sempre escassos, para aumentar o corpo docente.

Por sua vez, para os docentes acrescem exigências na preparação e planeamento das aulas e conteúdos, assim como na gestão do tempo de aulas. Ora, numa fase em que a burocratização do ensino se encontra instalada, em que cada vez mais se exigem tarefas repetidas de alimentação de dados em plataformas, onde a progressão na carreira (quando existe) depende da satisfação de critérios de grelhas de avaliação que, para a obtenção de uma classificação satisfatória, o docente tem de desdobrar-se em tarefas de gestão e científicas, participar em congressos, investigar, publicar, e tudo isto, as mais das vezes, numa instituição em que a equipa na sua área científica de especialização é exígua, leva-nos a concluir que o bom desempenho da profissão é uma tarefa hercúlea. Mas ainda há bons exemplos disso, felizmente.

7. Considerações finais

O mistério do ensino está na paixão e no prazer. E a mais importante e desafiante tarefa dos docentes processualistas é transmitir a essência do Direito Processual e, sobretudo, criar no estudante a consciência de que, como bem dizia CAPPELLETTI: *Procedure is not pure form. It is the meeting point of conflicts, of policies, of ideas. It is the «Cape Wrath» where Rapidity and Efficiency have to be combined with Justice; it is also the «Cape of Good Hope» where Individual Liberty has to be combined with Equality of Opportunities. Procedure is, in fact, the faithful mirror of all of the major*

*exigencies, problems, and trials of our epoch – of the immense challenge of our time. Here, my fellow proceduralists, is our challenge. Here is our work*⁵.

Não há, contudo, modelos ou formatos pré-definidos em matéria de ensino, pois: *learning is an art, not a science. Like great painting or symphony, it defies precise measurement. Yet as experienced teachers, we all know it when we see it and experience it* (John Corkery⁶). Mas, sabe-se e reconhece-se que as metodologias avançam, que as necessidades profissionais evoluem, que a sociedade global e os desafios da modernidade a todos influenciam e que o ensino universitário deve acompanhar toda esta realidade. Na certeza de que: *excepcional learning is not a goal to be achieved; it is, rather, an unachievable goal for which to constantly strive, with the success coming not in the reaching, but in the striving itself* (Kerri Sigler⁷).

8. Bibliografia

- CAPPELLETTI, M., *Social and Political Aspects of Civil Procedure – Reforms and Trends in Western and Eastern Europe*, Michigan Law Review, 1970-71.
- CHESTEK, K. D., Reality Programming Meets LRW: The Moot Case Approach to Teaching in the First Year, *Gonzaga Law Review*, Vol. 38, 2002/03, pp. 57-88.
- SCHWARTZ, M. H.; HESS, G. F.; SPARROW, S. M., *What the Best Law Teachers Do*, Harvard University Press, 2013.
- VV. AA., *O Ensino do Direito a Través do Cinema: Unha Perspectiva interdisciplinar* (Coord. PERNAS GARCÍA, J.), Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña, Corunha, 2009.
- *Educação Online*, (Org.: MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, A. C.), De Facto Editores, Santo Tirso, 2012.
- *Guía para Clases Prácticas. Grado en Derecho*, Dykinson, 2011.

⁵ Cappelletti, M., *Social and Political Aspects of Civil Procedure – Reforms and Trends in Western and Eastern Europe*, Michigan Law Review, 1970-71, p. 886.

⁶ Entrevistado no estudo: *What the Best Law Teachers Do*, op. cit., p. 25.

⁷ Entrevistado no estudo: *What the Best Law Teachers Do*, op. cit., p. 25.

9. Webgrafia

Núcleo de Metodologia de Ensino da Escola de Direito de São Paulo (FGV DIREITO SP), em <http://ejurparticipativo.direitosp.fgv.br/metodos-de-ensino-participativo>.

GROTE, R., *Comparative Law and Law Teaching Trough the Case Method in the Civil Law Tradition – a German Perspective*, em <http://www.juridicas.unam.mx/inst/evacad/eventos/2004/0902/mesa10/246s.pdf>.

ACÇÃO EXECUTIVA E METODOLOGIA APLICADA DEMONSTRAÇÃO DE CASO

Lurdes Varregoso Mesquita

Instituto Politécnico do Cávado e do Ave

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Diana Leiras

Doutoranda em Direito e docente

Instituto Politécnico do Cávado e do Ave

I. A avaliação como fase do processo de ensino-aprendizagem: considerações gerais

A avaliação integra o processo de ensino-aprendizagem, assumindo por isso um papel de destaque no campo pedagógico. O objetivo último do processo de ensino e aprendizagem não deve ser a avaliação do aluno mas é inegável que esta constitui uma fase obrigatória do mesmo, uma vez que é através dela que se poderá averiguar a quantidade de conhecimento que o aluno assimilou, ao mesmo tempo que provoca no aluno a necessidade de estudo, de assimilação, de aquisição de saber¹. A pedagogia, no contexto atual, deve visar desenvolver no aluno a capacidade de aprender, pois só através da apreensão dessa capacidade será possível formá-lo como um futuro bom profissional.

Constata-se que no ensino superior, à semelhança do que acontece nos ensinos precedentes (ensino básico e ensino secundário) os regimes de avaliação não se encontram estagnados, antes se encontram em constante evolução. O regime de avaliação a adotar numa determinada unidade curricular deve estar em conformidade com o contexto em se insere, sendo essencial que a metodologia de aprendizagem e a metodologia de avaliação adotadas prossigam um mesmo caminho: o caminho do saber.

Se, em tempos, a avaliação era, tendencialmente, apenas realizada a final, existindo apenas um momento avaliativo, concretizado através da realização de um exame final, atualmente e de há uns tempos para cá, não é esse o mode-

1 Cfr. AMARO, A., “Ensinar e Avaliar os alunos no Ensino Superior - o espírito de Bolonha e o estado social”, *IBER: International Business and Economics Review : Revista Internacional de Gestão e Comunicação*, nº 2 (2011), p. 64.66. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt> – Acesso em 07.05.2016.

lo que deve ser preferencialmente adotado, privilegiando-se, antes, a metodologia da avaliação contínua e periódica. Esta evolução evidencia-se sobretudo após a implementação do Processo de Bolonha, que introduziu uma reforma ao nível do ensino e aprendizagem e consequentemente ao nível da metodologia de avaliação.

II. Evolução dos regimes de avaliação adotados, em especial pós-Processo de Bolonha

Ao longo dos tempos tem-se assistido a uma diversificação dos instrumentos de avaliação. A opção pela realização de exame final, feito individualmente e em tempo limitado, que é tradicionalmente o instrumento de avaliação adotado, ficou ultrapassada, em grande medida, após o Processo de Bolonha.

Em 1999, foi assinada por 29 países europeus, incluindo Portugal, a Declaração de Bolonha² que estabelece a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior que permita a existência de um sistema de graus comparável, assente numa estruturação do ensino superior em três ciclos. Mas além das alterações estruturais, o Processo de Bolonha implicou importantes modificações no processo de ensino-aprendizagem³.

Importa analisar o caso concreto de Portugal relativamente à implementação do Processo de Bolonha em Portugal, sem, contudo, dispersar, tendo

2 [Http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf) - Acesso em 08.05.2016.

3 A Declaração de Bolonha veio propor essencialmente que se proceda: a) ao aumento da competitividade dos sistemas Europeus de Ensino Superior; b) à aprovação de um sistema com graus académicos de fácil equivalência, também através do Suplemento ao Diploma; c) um sistema alicerçado em dois ciclos, o primeiro que conduz ao grau de licenciado, com um papel significativo para o mercado de trabalho europeu, e com duração compreendida entre seis e oito semestres, e um segundo ciclo, que, em Portugal, conduz ao grau de mestre, com uma duração compreendida entre três e quatro semestres; d) a criação de um sistema de créditos académicos ECTS (*European Credit Transfer System*) para incentivar a mobilidade dos estudantes de forma mais livre possível, sendo que estes créditos não são apenas transferíveis mas também acumuláveis; e) o incentivo à mobilidade dos estudantes promovendo o acesso a oportunidades de estudo e de estágio, aos docentes, investigadores e pessoal administrativo; f) o estímulo de uma cooperação Europeia que garanta a qualidade do desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis e, finalmente, g) a promoção destas dimensões a nível Europeu no plano do ensino superior (Declaração de Bolonha, 1999).

em conta que o assunto que nos traz aqui é a reforma operada ao nível dos regimes de avaliação.

Portugal aprovou, em 2006, o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, relativo ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos desenvolvidos no âmbito do Processo de Bolonha. Este Decreto-Lei foi posteriormente alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, que rege a atribuição de Graus e Diplomas. Neste Decreto-Lei faz-se referência à necessidade de atingir uma das outras metas do Processo de Bolonha: a transição de ensino baseado na simples transmissão de conhecimentos para um sistema em que se dê primazia ao desenvolvimento das competências dos estudantes, tendo a componente experimental, a componente projeto e a aquisição de competências transversais um papel decisivo. Este diploma prevê ainda a elaboração de um relatório anual que informe acerca das metodologias e indicadores adotados para aferição, por Unidade Curricular, da relação dos critérios estabelecidos e as competências a atingir e ainda os métodos adotados para a integração da aprendizagem e da avaliação de conhecimentos⁴.

A mudança operada no paradigma de ensino impôs necessariamente uma reorganização pedagógica profunda ao nível da flexibilidade curricular, da organização do trabalho docente e discente, de esquemas de apoio tutorial, de novas formas de avaliação pedagógica, calendários e processos de avaliação, de turmas mais reduzidas, articulação entre ensino e pesquisa, etc.⁵. Acresce que a Declaração de Bolonha privilegiou a aprendizagem ativa do aluno, em detrimento do ensino tradicional na sala de aula. Visa-se tornar o aluno como um elemento ativo do ensino de aprendizagem, devendo, para além de dominar certos conhecimentos técnicos de uma área especializada, estar apto para comunicar, liderar, trabalhar em equipa, analisar e resolver problemas simulados, entre outras competências⁶. Por sua vez, a mudança de metodo-

4 É também importante relembrar que a criação do novo sistema de créditos curriculares ECTS introduziu uma nova forma de organização do ensino, passando a estar centrado no aluno e nos objetivos de formação. O ECTS vai, deste modo, medir a carga total de trabalho de um estudante, dando ênfase à aprendizagem, centrando a formação no estudante, como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Cfr. VEIGA, J., SANTOS, S. e COSTA, A., *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*, Lisboa, Gradiva, 2003, p. 257.

5 LIMA, C., “Bolonha à Portuguesa?” in *A Página da Educação*, ano XV, n.º 160, 2006, p. 9.

6 GUEDES, M., LOURENÇO, J., FILIPE, A., ALMEIDA, L., e MOREIRA, M., *Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projecto*, Centro Atlântico, 2007, p. 35.

logias de ensino (mais orientadas para o ensino de competências, pesquisa e compilação de matérias, e aplicação prática dos ensinamentos) determinou a necessidade de adaptação dos modelos de avaliação.

Assistiu-se à introdução de outras componentes avaliativas, tendo a avaliação intercalar ganho manifesto espaço no âmbito dos modelos de avaliação. Com efeito, e sem prejuízo de a avaliação final ainda se encontrar em vigor, na medida em que continua a constituir um modelo de avaliação suscetível de aplicação, a avaliação contínua e periódica, que se pode concretizar através de diferentes instrumentos (por exemplo: dois testes escritos, um teste escrito e um trabalho, individual ou em grupo, ou um exercício prático), é aquela que se coaduna de melhor forma com as modificações impostas com a implementação do Processo de Bolonha.

Não se pode olvidar que o processo de avaliação tradicional – o exame final – tem uma importante vantagem: permite verificar se o aluno é capaz de assimilar conjuntamente toda a matéria lecionada e não apenas partes dela, ou seja, é possível averiguar se o aluno assimilou os conhecimentos transmitidos como um todo. Contudo, este modelo apresenta desvantagens de manifesta relevância: por um lado, ao avaliar-se o aluno numa única fase não se está a avaliar o progresso do seu conhecimento, nem a colocar em prática os conhecimentos adquiridos, atendendo à tendência de o exame ser teórico; por outro lado, pode não permitir uma avaliação eficiente, no caso de o exame ter sido realizado com prática de fraude, uma vez que a avaliação se esgota nesse exame.

Entende-se que as vantagens do modelo da avaliação contínua e periódica superam as desvantagens do modelo tradicional, acima apresentadas, já que favorece o aluno que trabalha não só na véspera do exame final mas sim ao longo do período lectivo da unidade curricular, promovendo-se, assim, com este modelo, o saber⁷; permite conjugar diferentes instrumentos de avaliação (conjugando a teoria e a prática); e, no caso de prática de fraude, não reveste contornos tão extremos, já que a realização de mais de um momento avaliativo permite atenuar a sua possível existência num dos momentos avaliativos. Em suma, considera-se que o modelo de avaliação intercalar é que permite avaliar, de forma mais eficiente, o trabalho contínuo e garantir a aprovação daqueles alunos que realmente apreenderem as matérias lecionadas, pelo menos de forma suficiente.

7 Cfr. AMARO, A., ob. cit., pp. 66 e 67.

III. Evolução dos regimes de avaliação adotados na Escola Superior de Gestão do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, em especial no âmbito da unidade curricular de Processo Executivo

Na Escola Superior de Gestão do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA), também se assistiu, naturalmente, a uma evolução dos regimes de avaliação adotados nas diversas unidades curriculares integrantes dos planos de estudo dos cursos que esta instituição de ensino superior oferece.

A licenciatura em Solicitadoria do IPCA, em cujo plano de estudos se integra a unidade curricular de Processo Executivo, apesar de ter sido incluída na oferta letiva do IPCA quando já estava em vigor o modelo de Bolonha⁸, constituiu um caso em que se verificou, igualmente e de forma evidente, a referida evolução.

No Regulamento de Inscrição, Avaliação e Passagem de Ano (RIAPA) da Escola Superior de Gestão do IPCA, aprovado em 2007 e com entrada em vigor no ano letivo 2007/2008, ficou consagrado, expressamente, no art. 9.º, n.º 5, o regime da avaliação contínua e periódica como regime regra, o que não acontecia no Regulamento precedente. Atualmente, neste âmbito, vigora o Despacho (PR) n.º 12381/2013, de 13 de setembro⁹, que aprovou o Regulamento de Inscrição, Avaliação e Passagem de Ano da Escola Superior de Gestão do IPCA¹⁰. No art. 9.º deste Regulamento, subordinado à epígrafe “Regimes de Avaliação”, em concreto, no seu n.º 1, é definida a *avaliação da aprendizagem* como o “processo pelo qual são aferidos os níveis de conhecimento e de competência do estudante em relação aos objetivos previamente definidos para a unidade curricular”. No n.º 2 deste preceito, são indicados os tipos de avaliação que podem ser adotados e que está de acordo com o que antes já se referenciou, ou seja: “A avaliação da aprendizagem pode ser de dois tipos: a) avaliação contínua e periódica, b) avaliação por exame final, na época final prevista em cada semestre”¹¹. É ainda apresentado, no seu n.º 3,

8 Uma vez que tal inclusão se verificou no ano letivo 2006/2007, ou seja, na era pós-Bolonha.

9 Publicado em Diário da República, em 27.09.2013.

Disponível em: https://ipca.pt/files/phatfile/RIAPA_ESG_2013.pdf - Acesso em 08.05.2016

10 Doravante designado, de forma abreviada, como “RIAPA ESG”.

11 Art. 9.º, n.º 8, do Despacho: “Entende -se por avaliação por exame final a realização de uma prova de avaliação, a efetuar pelo estudante em época definida no calendário escolar”.

o conceito de avaliação contínua e periódica, perfeitamente adequado ao que se disse supra, nos termos seguintes: “Entende-se por avaliação contínua e periódica o processo que permite aferir em cada instante e/ou em momentos classificativos predeterminados, as competências e os conhecimentos do estudante em relação a objetivos previamente definidos”.

O RIAPA ESG estipula ainda, de forma expressa, que a avaliação contínua e periódica constitui o regime regra (art. 9.º, n.º 7), sendo de salientar que neste diploma se encontram estipuladas exigências quanto à forma como se deverá concretizar a avaliação. Com efeito, exige-se, nos termos do n.º 4 do mesmo art. 9.º, que devem ser incluídos, pelo menos, dois elementos ou dois momentos de entre os elementos indicados no n.º 2 do art. 10.º, a saber: “a) Assiduidade e participação dos estudantes; b) Trabalhos individuais, escritos, orais ou experimentais; c) Trabalhos de grupo, escritos, orais ou experimentais; d) Realização de projetos; e) Resolução de problemas práticos; f) Testes”. Impõe, ainda, que a avaliação contínua e periódica não seja realizada somente através da assiduidade e participação dos estudantes, e que a avaliação individual deve ter uma ponderação mínima de 50% da classificação final (art. 9.º, n.ºs 5 e 6).

Em concreto, no que concerne à unidade curricular de Processo Executivo, integrada no 3.º e último ano da licenciatura em Solicitadoria da ESG, houve que proceder à adaptação das metodologias de avaliação ao citado RIAPA ESG. Desse modo, à medida que se deu a evolução no paradigma da avaliação, os docentes procuraram reconhecer e cumprir o objetivo visado com o «atual» processo de ensino-aprendizagem e as metodologias de avaliação mais adequadas.

Tradicionalmente, situação que se manteve durante largos anos, a avaliação era realizada através de um exame final, em que o aluno tinha de demonstrar todos os conhecimentos apreendidos, em sala de aula, num único ato de avaliação, não relevando o eventual progresso do seu conhecimento. Posteriormente, em concretização do espírito do Processo de Bolonha e cumprindo-se a preferência evidenciada pelo RIAPA ESG relativamente ao modelo de avaliação contínua e periódica, foi necessário repensar o modelo de avaliação.

Numa primeira fase, foi implementada a avaliação através da realização de dois testes escritos. Este método já permitiu a avaliação em dois momentos mas tinha inerente algumas das fragilidades do modelo clássico. Na verdade, o estudante continuava a concentrar-se apenas na realização de provas es-

critas, embora com matéria mais limitada, num registo idêntico ao do exame final.

Posteriormente, progrediu-se no sentido de proporcionar ao aluno, já no último ano da licenciatura, o contacto com elementos de trabalho próprios da realidade profissional que se aproximava. Nesse sentido, a avaliação passou a ser integrada pelas componentes seguintes: um elemento teórico (teste escrito) e um trabalho escrito de carácter mais prático, que consistia na análise e comentário de uma decisão de um tribunal superior, onde estivesse em discussão uma questão de natureza processual enquadrável nos conteúdos programáticos da unidade curricular. Este elemento de avaliação pressupõe, igualmente, a apreensão de conhecimentos teóricos mas, por outro lado, permite ao estudante ter contacto com a sua aplicação num caso concreto e real. Além disso, permite dar-lhes a conhecer, pela partilha da recolha jurisprudencial, as correntes jurisprudenciais existentes nas matérias mais controversas da ação executiva. No entanto, notam-se algumas dificuldades na implementação deste modelo de avaliação, talvez mais aconselhável para o 2.º ciclo de estudos. Na verdade, denota-se alguma falta da maturidade suficiente, no que respeita ao conhecimento dos conteúdos, para levar a cabo uma pesquisa adequada, através da qual, com autonomia, os estudantes sejam capazes de encontrar as matérias controversas e de maior interesse. E o facto de este ter sido o primeiro elemento da avaliação a concretizar-se, em meados do semestre, determinou que o universo de questões fosse mais reduzido, com as inerentes consequências negativas que isso acarreta.

Por fim, no último ano letivo, o de 2014/2015, ousou-se mais uma inovação, que atualmente se mantém. Entendeu-se, aquando da proposta do modelo de avaliação a adotar nesse ano letivo, que uma das componentes de avaliação teria que ter um carácter iminentemente prático, de maior ligação à realidade profissional da ação executiva e que, simultaneamente, fosse aliante para os estudantes. Nessa perspetiva, foi definido que a avaliação seria realizada através da realização de um «exercício prático», ainda que com pouco peso na ponderação da classificação final, complementado com a realização de um teste final. No denominado «exercício prático», o aluno teria de evidenciar ter adquirido os conhecimentos necessários para atuar numa das fases mais importantes da ação executiva – a da sua propositura – através do preenchimento do requerimento que lhe dá início – o Requerimento Executivo.

IV. Metodologia aplicada – demonstração do caso

Atente-se ao modo como foi implementado e quais os resultados do modelo que acima se expôs.

a) A elaboração do enunciado e a definição das instruções e regras de preenchimento numa estratégia de formulação de questões de resposta assertiva

Ao aluno é apresentado um enunciado que contem um caso prático simulado da realidade, com diversa informação, como por exemplo a identificação do devedor e do credor, o correspondente estado civil e domicílio, o título executivo, a relação de facto subjacente à dívida, as características da obrigação exequenda, alguns bens que fazem parte do património do devedor e outra informação com e sem relevo para a resolução, de modo a que o aluno revele que a sabe distinguir.

A elaboração do enunciado e das instruções de realização do exercício prático tem que ser meticulosa, de forma a não induzir o estudante em erro mas, ao mesmo tempo, a admitir só uma resposta possível, dado que, considerando o tipo de exercício, a resposta tem que ser assertiva.

O aluno deverá ser capaz, em primeira linha, de selecionar de entre os variados anexos que constituem o requerimento executivo, os quais constam de modelo aprovado por Portaria do Ministério da Justiça¹², aqueles que vai utilizar no caso concreto, devendo de seguida preencher corretamente os espaços constantes desses anexos selecionados e justificar legalmente esse preenchimento, assim como justificar por que razão deixou campos em branco, se foi essa a sua opção, quando essa justificação seja solicitada.

Este exercício abrange a apreensão de diversas matérias, tais como, a título exemplificativo: a determinação do tribunal competente para a ação executiva, a forma do processo, a legitimidade, a liquidação, a certeza e exigibilidade da obrigação exequenda, os pressupostos que têm de estar reunidos para o pedido de dispensa de citação prévia, caso a execução siga a forma comum ordinária, os pressupostos que têm de estar reunidos para a invocação da comunicabilidade da dívida, os limites de penhorabilidade.

¹² Portaria n.º 282/2013, de 29 de agosto, que aprova dois modelos de requerimento executivo: requerimento executivo para executar decisão judicial condenatória e requerimento executivo para executar outro título que não decisão judicial condenatória (Anexos 1 e 2).

b) Distribuição da cotação

O exercício prático tem uma ponderação de 20 % (4,0 valores), exigindo-se que o aluno nele obtenha uma cotação mínima de 25 % para aceder à realização do teste final (outra das componentes do modelo de avaliação adotado, como se viu). Caso tal não se verifique, o aluno é submetido a avaliação por exame final.

A distribuição dos 4,0 valores afetos ao exercício prático é efetuada atendendo, como não poderia deixar de ser, à dificuldade de cada um dos elementos que têm de ser preenchidos pelo aluno, tendo também em conta a necessidade de o aluno justificar o preenchimento de determinados elementos, como é o caso da competência do tribunal e da forma de processo aplicável.

c) Dificuldades de aplicação do modelo

Não se pode ignorar que existem obstáculos na opção por esta componente avaliativa. Não só as que já se mencionaram, relativas à construção do caso, mas também as relacionadas com a adaptação e aplicabilidade concreta de realização da tarefa em sala e em papel. O facto de o requerimento executivo constar de modelo-tipo, previamente aprovado por Portaria, e a circunstância de, dependendo do caso concreto, poder ter de ser utilizado mais do que um exemplar de determinados anexos que o constituem, gera um problema relacionado com o número de exemplares, de cada anexo, que o aluno deve ter à sua disposição no momento da avaliação e do que não pode ser antecipadamente informado.

Por outro lado, o requerimento executivo foi criado tendo em vista a sua apresentação electrónica, através da plataforma CITIUS (por mandatários judiciais), o que leva a que o seu preenchimento em papel limite um pouco a concretização do exercício prático.

Mas as contrariedades são, no entanto, minimizadas pela motivação evidenciada pelos alunos na realização do exercício prático em causa.

d) Resultados do projeto

Considera-se que o modelo adotado cumpre as exigências atuais da avaliação da aprendizagem, pois: 1) corresponde ao modelo de avaliação contínua e periódica, modelo este que é privilegiado desde a implementação do Processo

de Bolonha e também pelo RIAPA da ESG; e, 2) não se concentra na avaliação dos conhecimentos meramente teóricos apreendidos pelo aluno, indo no sentido da aproximação da realidade profissional à sala de aula, ao efetivar a simulação de um ato da atividade profissional da solicitadoria.

Trata-se de um projeto em progresso, cujos resultados irão ser analisados com o decorrer do tempo, uma vez que não existem ainda dados com dimensão suficiente para extrair conclusões estatísticas. A esta situação acresce o facto de nem todos os alunos serem avaliados, efectivamente, através do regime de avaliação contínua e periódica, designadamente por ficarem excluídos em consequência de não obterem a classificação mínima exigida.

V. Conclusão

O processo de ensino-aprendizagem não constitui um processo imutável. No âmbito da sua evolução evidenciam-se as modificações que foram introduzidas com a implementação do Processo de Bolonha: foram modificados os modos mais tradicionais de organização do ensino, centrado no docente, e da avaliação da aprendizagem, centrada na avaliação final, introduzindo-se outros modos, subordinados à participação dos alunos nas diversas fases do processo de ensino e aprendizagem e avaliação. Com efeito, e no que respeita aos regimes de avaliação, assistiu-se à introdução de novos instrumentos e elementos de avaliação, concretizando-se o regime da avaliação contínua e periódica.

Claramente, ambos os modelos – avaliação final ou avaliação contínua e periódica – comportam desvantagens, mas, como se viu, as vantagens resultantes do segundo superam as associadas ao primeiro.

Na Escola Superior de Gestão do IPCA, o método de avaliação contínua e periódica é aquele que, geralmente, tem sido adotado nas diversas unidades curriculares. Por sua vez, a evolução que se fez sentir na metodologia de avaliação da unidade curricular de Processo Executivo, no sentido de proporcionar aos alunos uma componente prática, numa simulação da realidade profissional, e que se caracteriza pela introdução de um novo instrumento de avaliação (mantendo a realização de um teste escrito) – preenchimento do Requerimento que dá início à ação executiva – tem demonstrado que o caminho da simulação de «atos da profissão» deve continuar a ser seguido, atendendo a que, para além de cumprir com os objetivos atuais da avaliação

da aprendizagem, tem evidenciado a motivação dos alunos na preparação e realização do exercício prático que lhes é apresentado.

Perspetiva-se a continuação da aplicação do modelo de avaliação que neste breve texto se apresentou, num esforço em acompanhar a evolução do ensino, em especial com práticas atuais e profissionalizantes na vertente da avaliação.

GÉNERO Y DERECHO

DERECHO CONSTITUCIONAL Y GÉNERO¹

Almudena Bergareche Gros
Universidade de Vigo

1. Presentación

El trabajo que les voy a presentar es el desarrollo de un proyecto de innovación docente que tiene como punto de partida la incorporación de la perspectiva de género, de la realidad “mujer” en la formación en el ámbito de las ciencias jurídicas, abierta a la actual interdisciplinaridad de las ciencias sociales. Ha sido realizado, bajo mi dirección, por un colectivo de investigadores y docentes en derecho constitucional y administrativo de las Universidades de Vigo y Carlos III de Madrid². Este colectivo desde hace tiempo ha incorporado en su docencia el principio de la libertad en los procesos de igualación y ha ido tomando conciencia de la necesidad de crear materiales y recursos docentes que ayuden a consolidar esa perspectiva de género dentro de la docencia universitaria y sirvan de refuerzo para la transmisión del principio de igualación, así como de una pedagogía que sirva de refuerzo para la transmisión del principio de igualación y de valores igualitarios en la formación del alumnado, con la finalidad de que éste lo incorpore en su capacitación profesional y lo aplique transversalmente en el desarrollo de ésta.

Tener presente que el derecho, en su elección y construcción de hechos normativos, es decir, como instrumento de control social, ha mostrado tanto su capacidad para perpetuar situaciones de discriminación como para su su-

1 Agradezco a las organizadoras de estas jornadas su invitación a participar y presentar estos materiales. Igualmente he de manifestar mi reconocimiento a la Escuela de Derecho de la Universidad do Minho que tan gentilmente nos ha albergado para su desarrollo.

2 Han participado en este trabajo: Almudena Bergareche Gros, profesora Titular de Derecho Constitucional de la Universidade de Vigo; Itziar Gómez Fernández, Profesora Titular de Derecho Constitucional de la Universidad Carlos III de Madrid; Pablo Riquelme Vázquez, becario de investigación de la Universidade de Vigo (Departamento de Derecho público-Área Derecho constitucional); Carmen Montesinos Padilla, Profesora Visitante en Derecho constitucional de la Universidade de Vigo; María Antonia Arias Martínez, Profesora Titular de Derecho Administrativo de la Universidade de Vigo y Ángel Aday Jiménez Alemán, Profesor Ayudante Doctor de Derecho Constitucional de la Universidade de Vigo

peración y que las relaciones de género, nunca fuera o exteriores a su vigencia y validez, han sido un ámbito que refleja, quizás como ningún otro, las relaciones de influencia recíproca entre los sistemas sociales y jurídico, y lo que es más relevante para el objeto de este trabajo, la posible potencialidad del derecho como herramienta de transformación social.

Los “nuevos tiempos de la igualdad” han ido conduciendo hacia una crítica al derecho y a su justicia androcéntrica. Aun así, la teoría del derecho sigue siendo una teoría del poder cuyo modelo es y ha sido, al mismo tiempo, un modelo de identidad con lo humano sólo como macho, sin que se haya desarrollado un análisis y una teoría de la realidad mujer como hecho normativo y jurídico. Las luchas sociales y políticas de las mujeres por una emancipación de su inexistencia hacia un sujeto con capacidad de acción y titular de derechos en igualdad con los hombres, ha abierto nuevos procesos sociales y de tiempos de poder alternativos pero no ha llegado a concretar una teoría del poder, pero no ha llegado a concretar una teoría del derecho cultural y técnicamente transformadora de la dominante y hegemónica. Ello ha supuesto, y aún supone, que los docentes universitario de las Facultades de Derecho difícilmente pueden contar con una alternativa elaborada para una enseñanza crítica del derecho desde una perspectiva que contemple las determinaciones reales de la situación de las mujeres tanto en el ámbito personal como en el social, político, económico y, sobre todo, cultural.

Con este trabajo concretado en materiales docentes, que bajo el título – quizás ambicioso pero significativo- *Reconstruyendo el derecho desde una perspectiva de género: materiales para la igualdad*³ y que ha sido galardonado con el III Premio Antonia Ferrín Moreiras, convocado por la Universidade de Vigo, se pretende dar un paso adelante y “dar voz a las mujeres” con la pretensión de revisar, desde una perspectiva de “género”, la realidad jurídica que configuró la posición de las mujeres en el mundo público y a la realidad jurídica que busca cambiar esa posición por medio de una igualación progresiva con la posición de los hombres. Así mismo, pretende hacer de las aulas espacios igualitarios e inclusivos donde se genere un conocimiento transformador que impulse los cambios necesarios para formar sociedades más equilibradas y democráticas.

3 De próxima publicación por el Servicio de Publicaciones de la Universidade de Vigo.

2. Objetivos

Este trabajo tiene su origen en la experiencia de un largo período de tiempo impartiendo en las aulas materias pertenecientes al área de conocimiento de Derecho constitucional. Tiene en cuenta los cambios en la metodología de la docencia de diferentes planes de estudios así como la incorporación en el Espacio Europeo de Educación Superior y las transformaciones que ello supuso de la Universidad española.

Parte de dos constataciones determinantes de la relación docente con los estudiantes: en primer lugar, las dificultades para la comprensión, racionalización e integración de los conceptos de libertad e igualdad, o la libertad en la igualdad; en segundo lugar, la reproducción en el aula de una cierta relación persistente, aunque verbalizada y reconocida, de dominio y de retraimiento en el discurso del alumnado en función de las determinaciones de género. A pesar de que el número de mujeres en las aulas, en la mayoría de los casos, es siempre superior al de hombres y que las calificaciones medias de las mujeres suelen superar a las de los hombres; las primeras, en sus intervenciones en los debates abiertos en las aún llamadas “clases magistrales” o en las “prácticas”, carecían de la “potencia discursiva” de los segundos; sus intervenciones eran menores y más dubitativas en el uso del lenguaje y, en muchos casos, se dejaban interrumpir y, en ciertos casos, arrollar, por la capacidad discursiva de los segundos. A ello se unía una dificultad en la práctica docente: la necesidad de cumplir con las guías docentes y las programaciones, así como el procedimiento de aprendizaje para la adquisición de habilidades y competencias no permitía una adecuada integración del “género”, de la realidad de la mujer como hecho social y jurídico, como elemento trasversal de la docencia.

La docencia en las Facultades de Derecho de conformidad con los nuevos planes de estudio desde su implantación nos había hecho constatar que tenían la consecuencia de adquisición de competencias cuya utilización era totalmente acrítica, lo cual dificultaba su profesionalización como operadores jurídicos; ello nos llevó a la conclusión de una necesidad imperiosa de recuperar un pensamiento crítico. Un pensamiento que había sido el auténtico dinamizador de las posibles transformaciones sociales, elemento que era imprescindible a la hora de trabajar desde una perspectiva de “género”.

El trabajo sobre el principio de la libertad en la igualdad conducía inexorablemente a la necesidad de plantear la docencia desde este principio de igualdad. El principio de igualdad en el constitucionalismo liberal se fun-

damentaba en una igualdad formal entre iguales; una igualdad fundada en la causalidad social de la voluntad propietaria y cuya representación y legitimidad política se constituía por la abstracción y generalidad de esa causalidad formal propietaria. Las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales que se había producido y, sobre todo, concretado desde el período de entreguerras⁴, había hecho emerger nuevos sujetos sociales fuera y al margen de ese principio de igualdad, que históricamente plantearon con una intensidad y extensión política, hasta entonces desconocida, la relación entre la libertad y la igualación, el real problema de la igualdad. Los totalitarismos del siglo XX constituyeron una respuesta y una falsa solución a ese problema, igualando en una totalidad sin libertad y con una igualación en la homogeneidad social del sometimiento igualitario al poder⁵. No obstante, es necesario reconocer que situaron el problema de la igualdad en el ya no eliminable tiempo y espacio histórico de la igualación; para los totalitarismos de la igualación sin libertad era consecuencia lógico-histórica la desaparición y muerte de los no reconocidos como iguales.

El planteamiento y análisis del principio de libertad en los procesos de igualación o la multiplicidad de la igualdad es el primer objetivo del trabajo que presento. La igualdad sin igualación, sin la libertad de la multiplicidad de los sujetos políticos en igualación podría volver a ser la constitucionalización de una igualdad total por neutralización de la libertad. Me es importante subrayar aquí, que jurídicamente se ha tratado de dar respuesta a ese problema a través de la discriminación positiva, con un recurso técnico jurídico que ayuda pero no resuelve definitivamente el problema, pues la necesidad de tipificar a un colectivo idénticamente desigual puede convertirles en figuras y personas intermedias entre el ciudadano y el Estado.

Sólo señalo aquí que los dos modelos de igualación de mayor influencia política y jurídica en la cultura y en la civilización occidental, fueron procesos de igualación sin igualdad, es decir, de igualación en la desigualdad. En el mundo griego no se establecía una diferencia entre sexos sino una diferencia entre activos y pasivos sexualmente. Los activos sexualmente constituían la *Polis*, mientras que los pasivos permanecían en el ámbito del *gineceo*. Como

4 Para la comprensión detallada de las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales concretadas en el período de entreguerras y consolidadas después de la Segunda Guerra Mundial, ver JUDT, T.: *Postguerra*, Taurus, 2006.

5 Ver, en este sentido, SCHMITT, C.: *Teoría de la constitución*, Alianza editorial, red. 2001.

activos sexuales sólo podían considerarse los hombre libres, capaces de actuar haciendo uso de la razón y no del sentimiento o el corazón, elementos identificadores de la existencia de los pasivos. El mundo romano no sólo conserva esta concepción sino que la refuerza institucionalizándola jurídicamente, proporcionándole un alcance y dimensión aún mayor, introduciendo los elementos de la cultura del “fascinum” y del “domus”⁶

La perspectiva de género, de la realidad “mujer” introducida críticamente en la formación jurídica, abre necesariamente la actual situación de esa formación en los paradigmas de la teoría jurídica actual. En el siglo pasado, la teoría de los grandes problemas jurídicos se dividió en dos grandes sectores que aún son residuales en la actual formación jurídica en las Facultades de Derecho. Por un lado, una concepción del derecho como conjunto de normas y, mayoritariamente, de normas como actos de la voluntad del Estado; por otro, en la oposición entre Estado y sociedad, el derecho se concibe como inmediata proyección del hecho social. La primera es la concepción formal del derecho, que parte de su esencia como producto de un ejercicio puramente racional, siempre independiente de la relación entre derecho y la realidad subyacente. Por el contrario, la segunda concibe el derecho como una idea “real” en la que la traducción del hecho como expresión jurídica precede lógicamente a la norma. La primera se concentra en el “positivismo” jurídico, con su crisis y reconstrucciones; y la segunda en las diferentes corrientes de la sociología del derecho y teorías opuestas al positivismo jurídico.

A la actual crisis de los paradigmas de la teoría jurídica hay que sumar la predominante producción de normas jurídicas fuera de la soberanía estatal pero válidas y vigentes en sus espacios; la hegemonía cada vez mayor del sistema jurídico anglosajón como modelo de teoría y producción jurídica y la aceptación en el propio derecho de los hechos económicos como hechos normativos ejes de los procesos constitucionales. Situar la formación jurídica desde la perspectiva de “género” en la actual crisis y permanente reconstrucción de la teoría jurídica y de los sistemas jurídicos es el segundo objetivo de trabajo que presento.

A partir de los años 70 del siglo pasado, con la crisis de la economía polí-

6 Ver, en este sentido, QUIGNARD, P.: *Le sexe et l'effroi*, Gallimard, París, 1994. Para una ampliación e introducción: *Civiltà dei Romani. Un linguaggio comune*, a cura di Salvatore Settis, Electra, Milano, 1993; *Civiltà dei Romani. Il rito e la vita privata*, a cura di Salvatore Settis, Electra, Milano, 1992; ROUBINEAU, J.-M.: *Les cités grecques (6^o-2^o Siècle ac J-C) essai d'historire sociale*, PUF, PARÍA, 2015.

tica neoclásica y de sus fundamentos keynesianos, por la ausencia de control de la inflación y de las cifras del paro, más la crisis monetaria internacional, se inicia el reconocimiento normativo y constituyente de la economía como fundamento normativo de toda la realidad y acción social. La constitución y el derecho se analizan, teorizan y tecnifican sobre fundamentos económicos y la economía se totaliza desde específicas políticas monetarias. Las instituciones de la economía teorizada por el institucionalismo económico son modelo de todas las instituciones sociales y la política pasa a ser un conjunto de políticas públicas de únicos fundamentos económicos.

Los sistemas jurídicos se funden con los sistemas económicos, es decir, con el sistema económico capitalista mundialmente hegemónico, mediante nuevas instituciones de producción y aplicación del derecho mediante complejas legalidades técnicas sin legitimidad democrática.

Dentro de esta compleja red de instituciones y organizaciones de la acción social y en espacios estatales sin Estado y espacios internacionales sin una válida y vigente organización internacional de producción y aplicación del derecho, el principio de la libertad de igualación es ya sólo una técnica de imputación de igualdades económicas para ciudadanos y ciudadanas consumidores. A ello se añade un gran problema: la desaparición del trabajo como tekne de la creación social y la posible igualación en libertad. El tercer objetivo del trabajo presentado es abrir la perspectiva de la libertad de igualación de la mujer en el actual sistema social que argamasa todos los residuos de sus inexistencias forzadas y su permanente manipulación por y en la publicidad. Objetivo de actual y urgente necesidad pues, al ser ya la mujer un sujeto social y político en un sistema de vacío social completo, se concentra en ella la violencia residual de ese vacío y de sus sujetos sociales, que ya no tienen existencia.

En este tercer objetivo -teniendo en cuenta que la actual salida de la crisis económica y de civilización de 2008 se está realizando con los mismos presupuestos y causas que pusieron de manifiesto la crisis y que se intentan legitimar con el sufrimiento producido por la crisis- el derecho debe buscar medios para reconocer, simplemente reconocer, la vigilancia consciente de las mujeres sobre ellas mismas.

“Las mujeres de las generaciones precedentes estaban muy vigiladas por los padres, por los hermanos, por los maridos, por la comunidad, pero se vigilaban poco y si lo hacían, lo hacían a imitación de quien le vigilaba, como verdugo de sí misma. Delia y Olga son, por el contrario, el fruto de una vigilancia nueva y muy antigua que tiene relación con la necesidad de expandir su propia vida. Trataré de decir en que sentido.

La palabra vigilancia ha sido malamente significada por sus usos policiales, pero no es una palabra brutal. Tiene dentro lo contrario al cuerpo obtuso del sueño, es metáfora hostil a la opacidad, a la muerte. Muy al contrario, exhibe la vigilancia, el estar vigilante, sin recurrir a la mirada, sino al placer de sentirse con vida. Los machos han transformado el vigilar en actividad de centinela, de carcelero, de espía. La vigilancia, muy al contrario, si es bien entendida, es más bien una disposición afectiva de todo el cuerpo, un propio desplegarse y germinar por encima y alrededor.

(...) Pienso también en la antigua vigilancia femenina sobre todas las actividades que hacen florecer la vida. Y de hecho no tengo en mente una condición idílica: vigilar es también imponer, contrastar, expandirse con todas las propias fuerzas. No soy de aquellas que creen que la línea de expansión de la energía vital femenina sea mejor que la de la energía vital masculina, considero sólo que es diferente. Y me gusta que esa diferencia sea hoy cada vez más visible. Pienso pues, para volver a la particular acepción de vigilancia que estoy buscando definir, al hecho relativamente nuevo de la vigilancia de sí mismas, sobre la propia especificidad. El cuerpo femenino ha aprendido la necesidad de vigilarse, de cuidar su propia expansión, su propio vigor. Si, vigor. Es un sustantivo que hoy nos parece adecuado sólo para el cuerpo masculino. Pero sospecho que al inicio fuese sobre todo virtud femenina, que el vigor de la mujer fuese como el de las plantas, vida invasiva, vida trepadora o, con un vocablo que produce una mala impresión, *vigencia*⁷.

Y es precisamente esa *vigencia* de la vigilancia femenina sobre sí misma y su entorno lo que el tercer objetivo de este trabajo busca introducir en la formación jurídica como un hecho normativo vigente y válido, al que sólo se debe reconocer y no pretender regular. Reconocer frente a la violencia directa o indirecta de imputaciones monetarias de igualdades consumidoras.

3. Metodología y contenido

Por ello, con el objetivo de hacer de las aulas un espacio igualitario e inclusivo, y teniendo como premisa –ya me he referido a ello– que el derecho puede ser un instrumento de transformación de los comportamientos sociales, pero sin perder la perspectiva que el derecho es una manifestación del lenguaje del poder, empezamos trabajando con este último problema: el derecho como lenguaje del poder.

Se podría decir, en este sentido, que la unión de derecho y poder conlleva la exclusión de lo femenino del espacio público y su reclusión en el espacio de lo privado del dominio, e incluso aventurarse a afirmar que la constitución del poder supuso el exterminio de lo femenino. Por ello, sería no sólo necesario

7 FERRANTE, E.: *La frantumaglia*, ediciones e/o, Roma, 2007-2015. [traducción de la autora].

sino conveniente para una real inclusión del “genero” en el ámbito jurídico, la reconstrucción del derecho desde un nuevo lenguaje partiendo de un necesario análisis del contenido de sus conceptos en su evolución lógico-histórica.

Este punto de partida es lo que ha dado pie a estos materiales. Por ello, partiendo del vocablo que hoy por hoy concentra en el ámbito jurídico toda esta problemática, se propone indagar su contenido para poder llegar a un conocimiento enriquecido de sus significados. Género es un concepto que nace –en la utilización actual del vocablo– en el mundo de la psiquiatría y el psicoanálisis y ya avanzado el siglo XX. Fue formulado por primera vez por psicoanalistas neocelandeses para identificar el malestar producido y, en algunos casos la patología, en aquellas personas que no podían ser identificadas por su sexo biológico, por no coincidir su sexualidad biológica con su sexualidad anímica: personas con atributos físicos de hombres que se sentían mujeres y personas con atributos físicos de mujer que se sentían hombres. Este vocablo así nacido fue incorporado rápidamente en el ámbito académico feminista de los EE.UU. pero ya con un contenido distinto, si utilizaba como forma de identidad de lo femenino. Desde allí pasó a Europa y pronto fue incorporado en el ámbito jurídico como un concepto que permitía una generalidad y, por lo tanto, la posibilidad de crear tipologías jurídicas formales que, a posteriori, permitieran imputar una determinada formalidad a un colectivo identificable y, por ello, crear normas al efecto para la consecución de un proceso de igualación de las desigualdades. Un proceso en el que se ha perdido su significado originario pues desde una identidad personal y particular se ha construido una generalidad que, necesariamente, elimina cualquier elemento de identidad aunque se utilice como si así fuera.

Planteamiento que nos permite hacer una lectura crítica de su utilización y, desde luego, abre la posibilidad de replantearse el problema desde otra perspectiva; así como poder desarrollar los instrumentos que nos permitan la necesaria reconstrucción del derecho desde un nuevo contenido y significado del lenguaje jurídico.

En consecuencia, la metodología docente a desarrollar por este proyecto es coordinar y dirigir, por parte del docente, las lecturas propuestas en los propios materiales; abriendo al estudiantado la posibilidad de trabajar con los textos desde una posición crítica no determinada por el docente sino elaborada directamente por quien participa -bien individualmente o en grupo reducido- para después poder recomponer o reconstruir desde el diálogo y debate con el grupo participante.

Por ello, los materiales contienen una breve introducción sobre el problema que se va a analizar y, a continuación, una propuesta de lecturas en las que se plantea dicho problema y que van acompañadas de preguntas que pueden orientar –aunque no determinar– al que trabaje con ellos. Una serie de preguntas que permiten concretar los problemas y, además, interiorizarlos, racionalizarlos y elaborarlos, para poder llegar a compartirlos.

La propuesta en el aula es interactuar con los estudiantes para que puedan constituirse en pequeños grupos sin protagonismos ni predominios de “género”: sin que surjan determinaciones por la identidad sexual de los participantes.

Las lecturas propuestas comienzan con un análisis teórico de la problemática y, sobre todo, de la aparición de la determinación sexual, como principio de exclusión, dentro del ámbito jurídico y sus connotaciones, para poder pasar al análisis de la legislación actual a nivel europeo, estatal y autonómico; así como un análisis de la jurisprudencia sobre la materia. Ello permitirá la reconstrucción crítica de su contenido y la posibilidad de reelaboración del derecho desde la perspectiva de género desde un trabajo autónomo de las personas que participan en este tipo de formación.

El concepto de género utilizado en el ámbito constitucional siempre tuvo como referente al género humano como elemento diferenciador de aquellos otros seres vivos que no tenían la capacidad de determinar conscientemente su propia organización social y política. En contraposición, la connotación que en la actualidad ha adquirido este concepto, en su utilización nacida a mediados del siglo XX, es un intento de romper la tradicional polarización de la sexualidad biológica (masculina/femenina) contextualizándola en su ámbito cultural, social y político, para poder dar respuesta a situaciones psíquicas individuales que no tenían cabida ni interpretación posible dentro de una sexualidad biológica. Una nueva determinación de un concepto antiguo que en un período breve de tiempo adquirió una significación relevante. Haremos referencia al tema más adelante.

Para el constitucionalismo y el Derecho Constitucional esta distinción no estuvo presente en ninguna de sus conceptualizaciones. Y diremos más, si por algo se caracterizaron éstas a lo largo de casi toda su existencia fue por ignorar radicalmente cualquier tratamiento de género, por no dar ningún tipo de espacio a lo femenino: la mujer no existía para el constitucionalismo como individualidad, como ciudadana, como sujeto político. Las Constituciones liberales, es cierto, trabajan con el principio de igualdad ante a ley, pero basado

en la generalidad y la mujer nunca formó parte de la generalidad, pues era lo privado excluido de los integrantes de esa generalidad. Las tensiones y contradicciones entre igualación en la igualdad e igualdad en la generalidad de la ley fue anulada en las constituciones liberales.

El sujeto político ciudadano de la teoría constitucional liberal es el hombre libre como propietario de su razón, de su voluntad y de los objetos de su voluntad. Sobre este sujeto y principio se construye y articula formalmente toda la organización del Estado. Se representa a sí mismo y sirve como límite al poder público, los derechos y libertades son del hombre y del ciudadano y esto es el eje de su principio de distribución entre el poder privado y el poder público.⁸

Tendrá que pasar más de un siglo desde las primeras constituciones escritas para que se amplíe este espectro a las mujeres; para eso se deberá haber producido la ampliación de los procesos de socialización por la economía de las transformaciones de las sociedades industriales y los movimientos políticos y sociales de las mujeres sufragistas que reclamaban su derecho a participar en el procedimiento democrático del Estado, ya entrado el siglo XX. No obstante, para cuando este movimiento tiene sus efectos y se produce la integración de la participación de las mujeres en el ámbito electoral, ya se ha desvirtuado totalmente el concepto de ciudadanía y de representación de la susodicha ciudadanía en el Estado y se produce una importante transformación de las bases sobre las que se cimentaba el constitucionalismo: el principio de libertad que establecía el fundamento del sistema constitucional devino en principio de igualdad⁹. Y posteriormente, con el paso de los años, se va formulando que la igualdad requiere principios de igualación; todo ello coincidente con la ruptura de la bipolaridad de la sexualidad biológica (masculino/femenino) y la aparición de una nueva identidad de lo femenino con contenidos socioculturales que permitan el tratamiento jurídico diferenciado de esa identidad a través del concepto de género y pueda aplicarse a esa identidad diferenciada un específico principio de igualación.

El constitucionalismo liberal tiene como fundamento de su teoría organizativa la libertad negativa del hombre ilustrado y, por lo tanto, sólo puede participar de la antedicha libertad aquel que tiene la condición psíquica y

8 SCHMITT, Carl, *Verfassungslehre*, Berlin, Duncker & Humblot, 1928 [trad. cast.: AYALA, Francisco, *Teoría de la Constitución*, Madrid, Alianza Editorial, 1996, pp. 170 y 171].

9 Kelsen, H.: *Esencia y valor de la democracia*, Labor, Madrid, 1934.

jurídica de ser tal. Burgués y propietario son dos condiciones imprescindibles para la construcción del hombre con capacidad de representación en el ámbito político: como burgués, contiene una construcción como persona que lo hace carecer de contradicciones entre su idea de deber y la norma jurídica externa; y como propietario le confiere la capacidad de actuar jurídicamente en el ámbito civil. No propietarios, mujeres y niños quedan sin espacio político en esta construcción del Estado. Este constitucionalismo tendrá que evolucionar para integrarlos en el espacio constitucional. Para llegar a establecer una relación entre género y constitucionalismo es necesario hacer aquí una referencia específica a tres períodos de diferenciación.

En el primero, *la mujer en la sociedad civil*, se propone el trabajo sobre textos claves que identifican y determinan la posición de la mujer en la sociedad civil y su falta de reconocimiento, tanto en la teoría política como en el ámbito jurídico, como sujeto con capacidad de acción¹⁰; así como el problema de la represión y estructura psíquica de la mujer en un espacio y tiempo, como el burgués, que desde el interés de razón exige el derecho de propiedad de los posibles intereses sensibles, propios y ajenos, para poder formalizar los objetos de la voluntad¹¹.

En el segundo, *la mujer y la participación ciudadana*, el período de entre-guerras en el que se pretende dar una salida a la crisis del constitucionalismo liberal-burgués propiciando la entrada en la participación política de sectores no incluidos en el ámbito constitucional, institucionalizando la lucha política a través de un procedimiento legitimador del poder: la democracia; acompañado de un nuevo recurso técnico-jurídico: el sufragio universal masculino¹²; así como el análisis de la violencia en los procesos de desigualación y cambio social¹³.

El tercer período, *la mujer y el Estado social*, en el que se consolida un nuevo constitucionalismo contemporáneamente a la aparición de El segundo

10 ROUSSEAU, J.-J.: Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombre; Aguilar, Madrid, 1973; El contrato social, Aguilar, Madrid, 1969; Emilio o de la educación, Alianza editorial, Madrid, 1997; KANT, E.: La metafísica de las costumbres, Tecnos, Madrid, 1994

11 FREUD, S.: Obras completas, vol. XIV, *Trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914-1916)*, "Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico", Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976

12 KELSEN, H.: Esencia y valor de la democracia, Labor, Madrid, 1934.

13 ELÍAS, N.: El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas, Fondo de Cultura Económica, México, 1989.

Sexo, de Simone de Beauvoir¹⁴; así como la aparición del concepto “género” y su utilización posterior¹⁵ hasta su incorporación en el ámbito normativo y llegando en la actualidad a un nuevo reto en la constitucionalización económica de los procesos de igualdad¹⁶.

El trabajo se continua con un análisis detallado de la normativa que tiene “por finalidad principal o accesoria superar la desigualdad formal y/o la desigualdad material que las mujeres han sufrido, y sufren todavía en el seno de nuestra sociedad” así como la jurisprudencia, tanto en el ámbito supraestatal, como estatal o autonómico

14 Además de diversas ediciones en papel, el texto puede encontrarse en la siguiente dirección web: <http://users.dsic.upv.es/~pperis/El%20segundo%20sexo.pdf>.

15 HERNÁNDEZ GARCÍA, Y.: «Acerca del género como categoría analítica», en *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 13 (2006,1); VASALLO BARRUETA, N.: «El Género: un análisis de la “naturalización” de las desigualdades», en <http://aromademujaer.codigosur.net/>

[media/uploads/documentos/la_desigualdad_del_genero_art_norma_vasallo.pdf](http://aromademujaer.codigosur.net/media/uploads/documentos/la_desigualdad_del_genero_art_norma_vasallo.pdf)

16 BECKER, G. S.: *El capital humano*, Tecnos, Madrid, 1983; *Tratado sobre la familia*, Alianza Universidad, Madrid, 1987; “Discurso del Nobel: el modo económico de analizar comportamientos”, Ariel, Barcelona, 2001.

APROXIMACIÓN AL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO A TRAVÉS DE LAS NOVELAS COMO RECURSO DIDÁCTICO

María Castro Corredoira
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

La violencia de género se configura, hoy en día, como la más brutal expresión de desigualdad entre el hombre y la mujer. El hecho de que en los últimos años se haya impulsado el conocimiento y la lucha contra esta lacra social ha contribuido a crear la necesidad de aproximarse al fenómeno para poder tener una visión global del mismo. En el ámbito del derecho, son múltiples las ramas que abordan esta materia (derecho penal, derecho procesal, etc.). Sin embargo, todo el peso de la explicación de esta clase de violencia cae en el ámbito del derecho penal, puesto que hoy en día la violencia de género goza de una protección penal reforzada. Para que los alumnos lleguen a comprender y contextualizar correctamente la clase de violencia que están estudiando a través de los distintos tipos penales, resulta vital acercarlos a la realidad del fenómeno, de una forma sencilla. Para ello, una cuidada y adecuada selección de novelas puede convertirse en una herramienta pedagógica de gran utilidad¹. Buen ejemplo de ello es la novela titulada “Algún amor que no mate”, de Dulce María Chacón. Dicha obra cuenta la historia de Prudencia, una mujer maltratada por su marido, quien, a su vez, mantiene una relación extramatrimonial con otra mujer, a la que también maltrata. La obra, que se caracteriza por una prosa sencilla, goza, sin embargo, de un gran contenido, lo que permite a los alumnos profundizar en algunos de los principales aspectos del fenómeno de la violencia de género.

¹ Vid. CARDINAUX, N., “La literatura en el proceso de investigación y enseñanza del derecho”, *Derecho y Ciencias Sociales*, nº 11, octubre 2014, pp. 2 y ss.; SUÁREZ LÓPEZ, J. M., “La importancia del empleo de metodologías innovadoras en la enseñanza del Derecho penal”, *Anales del Derecho*, nº32, 2014, pp. 5 y ss.; CARDINAUX, N., “Inserciones de la literatura en la enseñanza del Derecho”, *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho*, Año 13, nº25, 2015, pp. 2 y ss.

2. Aspectos de la violencia de género analizados a través de las novelas

2.1 Sujetos

“Algún amor que no mate” nos permite conocer qué es en concreto la violencia de género y cuáles son los principales sujetos intervinientes en ella. La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, define en su artículo 1.1 la violencia de género como “manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia”. En relación al sujeto pasivo, existe un amplio consenso, tanto en la doctrina como en la jurisprudencia, acerca de que únicamente puede ser sujeto pasivo la mujer².

Sin embargo, se plantean mayores dudas acerca del sujeto activo, pues no existe acuerdo acerca de si el delito ha de ser cometido necesariamente por un hombre, o si, por el contrario, asumiendo un criterio menos restrictivo, éste también puede cometerlo una mujer.

La doctrina mayoritaria mantiene que el sujeto activo únicamente puede ser el hombre³, por entender que la violencia de género se ciñe en exclusiva

2 Vid. por todos GUINARTE CABADA, G., “Algunas cuestiones polémicas en la interpretación de los delitos de violencia de género”, en RODRÍGUEZ CALVO, M., VÁZQUEZ-PORTOMEÑE SEIJAS, F., *La violencia de género. Aspectos médico-legales y jurídico-penales*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, pp. 215 y ss.

3 Vid. MIRAT HERNÁNDEZ, P., ARMENDARIZ LEÓN, C., *Violencia de género versus violencia doméstica: consecuencias jurídico-penales. Estudio del Título IV de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, Difusión Jurídica y Temas de Actualidad S.A., Madrid, 2006, p. 76. En el mismo sentido, vid. Informe del Consejo General del Poder Judicial al Anteproyecto de Ley Orgánica integral de medidas contra la violencia ejercida sobre la mujer, de 24 de junio de 2004, p. 41, donde se indica que esta nueva regulación “supone, en el orden penal, una agravación de la responsabilidad penal del varón cuando el hecho tenga como sujeto pasivo la mujer”; también la Fiscalía General del Estado, en su Circular 4//2005, relativa a los criterios de aplicación de la Ley Orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género, pp. 10-11, apuntó que “para que los actos de violencia sobre la mujer incidan en el ámbito de esta Ley y puedan reputarse violencia de género es preciso que tengan como sujeto activo en todo caso a un hombre, que el sujeto pasivo sea una mujer y que entre ambos exista, o haya existido, una relación matrimonial o relación

a una clase de violencia concreta que tiene por razón el sexo⁴. Partiendo de esta concepción, las relaciones homosexuales, tanto entre hombres como entre mujeres, se excluyen del ámbito de aplicación de los delitos de violencia de género⁵. Así lo viene entendiendo también un sector importante de la jurisprudencia, que en el Seminario de Formación organizado por el Consejo General del Poder Judicial para Magistrados pertenecientes a secciones especializadas en violencia de género, celebrado en Madrid los días 30 de noviembre y 1 y 2 de diciembre de 2005, acordó que la agravación específica del delito de lesiones, prevista en el art. 148.4 CP, se reserve para los supuestos en que el autor sea varón y la víctima mujer, y entre ellos exista o haya existido un vínculo matrimonial, de noviazgo o de pareja de hecho⁶.

Algunos autores, como Gómez Colomer, incluso afirman que es el propio discurso de género incorporado a la LO 1/2004, y regido por el principio de máxima protección subjetiva⁷, el que excluye a las mujeres lesbianas víctimas de violencia en las relaciones de pareja, ya que el art. 1 LO 1/2004 de-

similar de afectividad, aun sin convivencia”. Asimismo, el Tribunal Constitucional, en su STC 59/2008, de 14 de mayo, indicó que, a pesar de que entendía que se interpretara que las mujeres pueden ser sujeto activo, en virtud del art. 1.1 de la LO 1/2004, por su propio objeto, este planteamiento ha de ser rechazado.

4 Vid. ACALE SÁNCHEZ, M., “Análisis del Código Penal en materia de violencia de género contra las mujeres desde una perspectiva transversal”, *REDUR*, nº7, diciembre 2009, p.41.

5 Vid. OLMEDO CARDENETE, M., *El delito de violencia habitual en el ámbito doméstico: Análisis teórico y jurisprudencial*, Atelier, Barcelona, 2001, pp. 52 y 53.

6 Vid. Criterios adoptados por Magistrados de Audiencias Provinciales con competencias exclusivas en violencia de género en el Seminario de Formación organizado por el Consejo General del Poder Judicial para Magistrados pertenecientes a secciones especializadas en violencia de género, celebrado en Madrid los días 30 de noviembre y 1 y 2 de diciembre de 2005. Entre estos criterios, se propuso que, para evitar la exclusión de las lesiones producidas entre miembros de una pareja de personas del mismo sexo, podía haberse incluido en la norma penal una referencia a la irrelevancia de la orientación sexual. En este sentido, vid. QUINTERO OLIVARES, G., “La ley penal y la violencia de género”, en ROIG TORRES, M. (dir.), *Medidas de prevención de la reincidencia en la violencia de género*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2014, p. 81: “La diferencia punitiva no aparece tan sólo vinculada a un rasgo diferencial del sujeto pasivo, sino a que el sujeto activo sea hombre, de modo que se excluyen, entre otras, las conductas efectuadas en el seno de las relaciones homosexuales”.

7 Vid. GÓMEZ COLOMER, J. L., *Violencia de género y proceso*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2007, p. 27.

fine la violencia de género como una manifestación del ejercicio de poder y control que históricamente han ejercido los hombres sobre las mujeres en la estructura familiar patriarcal.

La Fiscalía General del Estado, en su Circular 4/2005, también excluye a las parejas del mismo sexo del ámbito de aplicación de la LO 1/2004 ya que, a su entender, “la dicción legal del art. 1 LO 1/2004 implica que las parejas de un mismo sexo han quedado excluidas de su ámbito de especial protección aunque no puede ignorarse que en algunos supuestos en ellas podrían producirse relaciones de dominación análogas a las perseguidas en esta Ley de interiorización y asunción de los roles masculinos y femeninos y de sus estereotipos sociales”⁸.

En la misma línea, Scheneider⁹ ha apuntado que, tradicionalmente, las agresiones entre mujeres no se han incluido en el ámbito de la violencia de género porque la aceptación social de esta clase de relaciones afectivas es ciertamente reciente y, por este motivo, se ha tratado de evitar el reconocimiento de nuevos problemas en torno a las mismas. Además, este autor pone de relieve que la inclusión de este tipo de agresiones en el marco de protección de la violencia de género supondría, implícitamente, el reconocimiento de la existencia de una relación de poder o subordinación, lo cual iría en detrimento del postulado de que las relaciones entre parejas de mujeres son igualitarias.

No obstante, un sector de la doctrina¹⁰ entiende que, dado que los tipos penales referidos a la violencia de género emplean la misma fórmula genérica (“el que”) que el resto del Código Penal, en principio, nada obstaría para entender que el sujeto activo pueda ser indiferenciado. En este sentido, en opinión de Guinarte Cabada¹¹, a pesar de que es posible que la voluntad del le-

8 Vid. Circular 4/2005, *cit.*, p. 11; vid. También los 73 criterios adoptados por Magistrados de Audiencias Provinciales con competencias exclusivas en Violencia de Género, en su reunión de Madrid de 30 de nov y 1 y 2 de dic. de 2005, en el Seminario de Formación organizado por el CGPJ, publicados en la página web del CGPJ (interesan en concreto los criterios 3 y 4); CARBALLO CUERVO, M. A., “Estudio sobre la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género”, en VVAA, *Violencia Doméstica*, Sepín, Madrid, 2005, p. 12

9 Vid. SCHENEIDER, E., *Battered Women and Feminist Lawmaking*, New Heaven, Yale University Press, 2000.

10 Vid. por todos LARRAURI PIJOAN, E., “Igualdad y violencia de género. Comentario a la STC 59/2008”, *InDret, Revista para el Análisis del Derecho*, Barcelona, 2009, p 5.

11 Vid. GUINARTE CABADA, G., “Algunas cuestiones polémicas...”, *cit.*, p. 228 y 234.

gislador fuera la de proteger en exclusiva la relación hombre-mujer, no existe extremo alguno en la LO 1/2004, ni en su Exposición de Motivos, ni en su articulado que permitan afirmar esa limitación, por lo que se puede entender que el sujeto activo de esta clase específica de violencia puede ser, indistintamente, un hombre o una mujer siempre que, eso sí, el sujeto pasivo sea una mujer. De la misma opinión es Larrauri Pijoan¹², que afirma que la violencia entre mujeres también se produce en un contexto estructurado jerárquicamente y donde una de ellas ejerce dominación sobre la otra. No obstante, reconoce que probablemente la intención de la ley no era contemplar esta clase de supuestos, por lo que critica duramente la exclusión del ámbito de protección reforzado de este tipo de relaciones, por tratarse de una solución inadecuada e insatisfactoria para la violencia cuando ésta se produce entre dos mujeres¹³.

2.2 Posición relacional

Otro elemento de reflexión se plantea en relación a la posición relacional de los sujetos. Para que se condene por violencia de género, el delito ha de haberse cometido contra quien sea o haya sido cónyuge o contra persona que esté o haya estado ligada al condenado por una análoga relación de afectividad, aun sin convivencia.

En el caso planteado en la obra, Prudencia, la protagonista, está casada con su agresor. En este sentido, en el ordenamiento jurídico español, el inciso

12 Vid. LARRAURI PIJOAN, E., “Igualdad y violencia de género...”, *cit.*, p. 6. En el mismo sentido, vid. LARRAURI PIJOAN, E., *Criminología crítica y violencia de género*, Trotta, Madrid, 2007, pp. 50 y ss. donde la autora señala que esta regulación muestra la clara desigualdad estructural que sufre la mujer lesbiana, y que se manifiesta en dos vertientes: por una parte, en relación con los hombres y, por otra parte, en relación con las mujeres que “se comportan sexualmente de conformidad con los cánones de la sociedad patriarcal”. Por lo tanto, esta doble exclusión la sufre como mujer y como homosexual, siendo evidente para la autora que el discurso de género en España adolece de una grave falta de respuestas específicas a esta clase de violencia ya detectada, y concretada en problemas tales como a quién ha de arrestar la policía cuando no exista la variable de género que permita establecer distinciones, o los tratamientos específicos a que podrían ser sometidas las mujeres agresoras. Por ello, la autora propone que se preste atención a las investigaciones criminológicas, con el objeto de dar respuesta a la realidad de que existen mujeres maltratadas por otras mujeres.

13 Vid. LARRAURI PIJOAN, E., *Criminología crítica...*, *cit.*, pp. 50 y ss.

“quien sea o haya sido cónyuge” hace que se incluyan en este apartado tanto las relaciones matrimoniales existentes y, por así decirlo, vigentes, como aquellas otras que han cesado. El cese de la relación matrimonial puede haber supuesto la ruptura del vínculo, como sucede en casos de divorcio¹⁴, o de nulidad, aunque no necesariamente, como acontece en los supuestos de ¿separación legal? y de hecho¹⁵.

En la actualidad, no se plantea discusión alguna acerca de la calificación como violencia de género de un caso donde, en el seno del matrimonio, el hombre maltrata a la esposa, como es el caso de Prudencia. Sin embargo, al ahondar un poco en esta cuestión, surge la duda de cómo calificar el maltrato que padece la mujer con quien el agresor mantiene una relación extramatrimonial.

Un sector jurisprudencial mantiene que estos supuestos han de quedar excluidos de la violencia de género. Es el caso de la Sección 4ª de la Audiencia Provincial de Pontevedra¹⁶, que en su sentencia 51/2011, de 25 de marzo, resolvió un recurso de apelación contra la sentencia de 30 de marzo de 2010, del Juzgado de lo Penal nº1 de Pontevedra, en la cual se entendió acreditada la existencia de una relación sentimental de aproximadamente 8 meses, asimilable a la conyugal. El órgano juzgador condenó al acusado como autor de un delito de maltrato en el ámbito familiar y por un delito de lesiones agravadas, absolviéndolo del delito de amenazas y del de malos tratos habituales.

Sin embargo, la Sección 4ª de la Audiencia Provincial de Pontevedra, al analizar el tipo de relación existente entre los sujetos, se decantó por entender que la definición de una relación como análoga a la matrimonial requiere, entre otras cosas, la acreditación de la existencia de vínculos emocionales y sentimentales entre los sujetos, así como la existencia de un proyecto de vida en común que se manifieste en su vida cotidiana (aun cuando no convivan). Asimismo, esta Sala mantuvo que son, en todo caso, exigibles las notas de continuidad y estabilidad. En el caso concreto, la Sala defendió la importancia de que la relación personal gozase de un cierto nivel de intensidad, compromiso, estabilidad y duración que la hicieran merecedora de la asimilación al matrimonio (a lo que también pueden contribuir la existencia de hijos en

14 Vid. Art. 35 del Código Civil.

15 Vid. Art. 81 y ss. del Código Civil: la separación de hecho no produce efectos jurídicos. La separación legal, por su parte, supone la suspensión de la vida en común cuando se dicta sentencia de separación.

16 Vid. SAP de Pontevedra (Sección 4ª), nº51/2011, de 25 de marzo (Id Cendoj: 36038370042011100108).

común, o el reconocimiento de obligaciones recíprocas¹⁷), entendiendo que estos elementos no quedaban acreditados en el caso concreto. Por todo ello, estimó parcialmente el recurso, manteniendo la condena por el delito de lesiones del art. 147.1 CP, pero rebajando la calificación del maltrato de obra a la categoría de falta del art. 617.2 CP.

Por el contrario, otro sector jurisprudencial, sí es partidario de incluir este tipo de ataques en el marco de protección penal de la violencia de género. Buen ejemplo de ello es la Sección 1ª de la Audiencia Provincial de Alicante, que en su sentencia 618/2012, de 13 de septiembre de 2012¹⁸, resolvió un recurso de apelación formulado por el condenado contra la Sentencia del Juzgado de lo Penal nº3 de Orihuela de 22 de febrero de 2012, por la que fue condenado por un delito de maltrato ocasional del art. 153.1 y 153.3 CP

La Sección 1ª de la Audiencia Provincial de Alicante confirmó la sentencia de primera instancia, por considerar que las agresiones sufridas por la mujer se incluían en el ámbito de la violencia de género, a pesar de mantener el agresor y la víctima una relación extramatrimonial. La Sala afirmó que lo decisivo para la inclusión o no en el marco de protección de la violencia de género no es la existencia de un proyecto de vida en común, sino la acreditación de un grado de compromiso o estabilidad (aun cuando no haya expectativas de futuro ni fidelidad). Asimismo, mantuvo que no existe justificación alguna para excluir del ámbito de protección reforzada este tipo de relaciones donde existe una clara intensidad emocional que se encuentra en el origen de la dominación y control que el hombre ejerce respecto de la mujer, aun cuando el formato de la relación no sea convencional, pues ello no obsta para que el contenido de la relación entre los miembros de la pareja extramatrimonial sea similar al de una relación cuyos miembros no estén casados con terceros y, sin embargo, no tengan tampoco intención de formar entre sí un núcleo de convivencia habitual¹⁹.

Este segundo sector es muy crítico con la tesis restrictiva mantenida por el primero puesto que, tal y como afirma Magro Servet²⁰, mantener una postura

17 Vid. SAP de Valencia (Sección 1ª), nº 608/2009, de 26 de octubre (Id Cendoj 46250370012009100457).

18 Vid. SAP de Alicante (Sección 1ª), nº 618/2012, de 13 de septiembre de 2012, (Id Cendoj 03014370012012100423), a modo de ejemplo.

19 En el mismo sentido, vid. SAP de Sevilla (Sección 4ª), nº 21/2009, de 15 de enero (Id Cendoj 41091370042009100021).

20 Vid. MAGRO SERVET, V., “¿Cómo debe interpretarse la expresión “análoga relación de afectividad aun sin convivencia” en los delitos de violencia de género?”, *La Ley Penal*, quien plantea que pueden darse situaciones discriminatorias si, por ejemplo, el

tan taxativa puede llevar a situaciones discriminatorias.

En cualquier caso, ambos sectores coinciden en la exclusión de las relaciones puramente esporádicas y de simple amistad donde la afectividad no se haya desarrollado de una forma que pueda condicionar los móviles del agresor como para entender que se trata de violencia machista.

2.3 Clases de violencia

Otro de los aspectos que se encuentran muy presentes en la novela es el referido a las posibles manifestaciones de violencia de género. La LO 1/2004 protege, tal y como señala en su art. 1.3, “todo acto de violencia física y psicológica, incluidas las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la privación arbitraria de libertad”. En la obra seleccionada, son constantes las manifestaciones de todas y cada una de estas formas de violencia señaladas en la LO 1/2004²¹. El relato de Prudencia aproxima al lector a su día a día, lleno de momento de tensión, agresiones físicas e insultos constantes. No obstante, también son reseñables los episodios en que el marido la amenaza, le impide salir a la calle, e incluso la obliga a mantener relaciones sexuales. En el caso de la otra mujer, la escritora nos aproxima a su historia a través de una serie de cartas que esta mujer (cuyo nombre desconocemos), envía a su agresor. En este caso, de la forma en que la autora nos aproxima a esta relación, únicamente tenemos acceso a episodios de violencia física.

2.4 Ciclo de la violencia

Otro aspecto de la violencia de género que expone con claridad en la obra es el conocido como “Ciclo de la Violencia”, enunciado por Lenore E. Walker en el año 1979. En esencia, el ciclo de la violencia consta de tres fases: una de tensión, una de agresión y una de calma (también conocida como “luna de

hombre mantiene, de manera simultánea, dos núcleos de convivencia familiar, median-do en uno de ellos matrimonio. Magro Servet apunta que, en caso de mantener la tesis restrictiva, si el hombre maltrata a ambas mujeres, únicamente sería merecedora de la calificación de violencia de género la sufrida por la esposa, lo que supondría una clara discriminación por razón de matrimonio.

²¹ Vid. MARÍN LÓPEZ, P., “La violencia de género desde la ley integral”, en *Congreso Abordaje Integral de la Violencia de Género Actualización: Zamora, Auditorio del Campus Universitario Viriato, 2, 3 y 4 de mayo de 2007, Libro de actas*, 2007, pp. 167 y ss.

miel”). En la novela se observa cómo se repite por completo este ciclo hasta en dos ocasiones. La historia de Prudencia transcurre, durante más de la mitad de la obra, en una primera fase de tensión, donde ésta se va acumulando de manera progresiva. Aumentan los reproches, las hostilidades y los problemas en el matrimonio, hasta que la tensión deriva en la agresión física que, como se pone de manifiesto, va acompañada de una agresión sexual. Con posterioridad, la novela transcurre, con agilidad, por la fase de calma, situándose de nuevo en la primera fase de tensión, donde la mujer intenta, a toda costa, “evitar” que la vuelvan a agredir. En este sentido, la autora de la obra brinda al lector la oportunidad de recorrer, de una manera muy clara, todas y cada una de las fases del ciclo, e identificarlas a la perfección.

3. Conclusión

Por lo expuesto, vemos que una adecuada selección de novelas cortas y sencillas cuenta con unas posibilidades pedagógicas amplias, en este caso, para conocer la violencia de género de una forma clara. Permite que los alumnos se aproximen, de un modo sencillo, al fenómeno de la violencia de género, y que lleguen a conocer sus dimensiones. Además, les brinda la posibilidad de desarrollar sus capacidades interpretativas y relacionales, de modo que sean capaces de extraer todos los contenidos que la obra expone, y relacionarlos con la materia explicada en las clases expositivas. Asimismo, les permite profundizar en algunos de los aspectos más controvertidos de legislación vigente en materia de violencia de género que, como se ha puesto de manifiesto, se centran, en esencia, en la cuestión relativa a la concreción del sujeto activo y la delimitación de los requisitos que han de ser tenidos en cuenta a la hora de valorar que una relación de afectividad es “análoga a la conyugal” y merecedora, por tanto, de una protección reforzada.

4. Bibliografía y otros materiales empleados.

- ACALE SÁNCHEZ, M., “Análisis del Código Penal en materia de violencia de género contra las mujeres desde una perspectiva transversal”, *REDUR*, n°7, diciembre 2009.
- CARBALLO CUERVO, M. A., “Estudio sobre la Ley Orgánica de Medidas de

- Protección Integral contra la Violencia de Género”, en VVAA, *Violencia Doméstica*, Sepín, Madrid, 2005.
- CARDINAUX, N., “La literatura en el proceso de investigación y enseñanza del derecho”, *Derecho y Ciencias Sociales*, nº 11, octubre 2014.
- CARDINAUX, N., “Inserciones de la literatura en la enseñanza del Derecho”, *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho*, Año 13, nº25, 2015.
- Circular 4//2005 de la Fiscalía General del Estado, relativa a los criterios de aplicación de la Ley Orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género.
- Criterios adoptados por Magistrados de Audiencias Provinciales con competencias exclusivas en violencia de género en el Seminario de Formación organizado por el Consejo General del Poder Judicial para Magistrados pertenecientes a secciones especializadas en violencia de género, celebrado en Madrid los días 30 de noviembre y 1 y 2 de diciembre de 2005.
- Informe del Consejo General del Poder Judicial al Anteproyecto de Ley Orgánica integral de medidas contra la violencia ejercida sobre la mujer, de 24 de junio de 2004.
- GÓMEZ COLOMER, J. L., *Violencia de género y proceso*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2007.
- GUINARTE CABADA, G., “Algunas cuestiones polémicas en la interpretación de los delitos de violencia de género”, en RODRÍGUEZ CALVO, M., VÁZQUEZ-PORTOMEÑE SEIJAS, F., *La violencia de género. Aspectos médico-legales y jurídico-penales*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013.
- LARRAURI PIJOAN, E., *Criminología crítica y violencia de género*, Trotta, Madrid, 2007.
- LARRAURI PIJOAN, E., “Igualdad y violencia de género. Comentario a la STC 59/2008”, *InDret, Revista para el Análisis del Derecho*, Barcelona, 2009.
- MAGRO SERVET, V., “¿Cómo debe interpretarse la expresión “análoga relación de afectividad aun sin convivencia” en los delitos de violencia de género?”, *La Ley Penal*.
- MARÍN LÓPEZ, P., “La violencia de género desde la ley integral”, en *Congreso Abordaje Integral de la Violencia de Género Actualización: Zamora, Auditorio del Campus Universitario Viriato, 2, 3 y 4 de mayo de 2007, Libro de actas*, 2007.
- MIRAT HERNÁNDEZ, P., ARMENDARIZ LEÓN, C., *Violencia de género versus violencia doméstica: consecuencias jurídico-penales. Estudio del*

- Título IV de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, Difusión Jurídica y Temas de Actualidad S.A., Madrid, 2006.
- OLMEDO CARDENETE, M., *El delito de violencia habitual en el ámbito doméstico: Análisis teórico y jurisprudencial*, Atelier, Barcelona, 2001.
- QUINTERO OLIVARES, G., “La ley penal y la violencia de género”, en ROIG TORRES, M. (dir.), *Medidas de prevención de la reincidencia en la violencia de género*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2014.
- SAP de Sevilla (Sección 4ª), nº 21/2009, de 15 de enero (Id Cendoj 41091370042009100021).
- SAP de Valencia (Sección 1ª), nº 608/2009, de 26 de octubre (Id Cendoj 46250370012009100457).
- SAP de Pontevedra (Sección 4ª), nº 51/2011, de 25 de marzo (Id Cendoj: 36038370042011100108).
- SAP de Alicante (Sección 1ª), nº 618/2012, de 13 de septiembre de 2012, (Id Cendoj 03014370012012100423).
- SCHENEIDER, E., *Battered Women and Feminist Lawmaking*, New Heaven, Yale University Press, 2000.
- SUÁREZ LÓPEZ, J. M., “La importancia del empleo de metodologías innovadoras en la enseñanza del Derecho penal”, *Anales del Derecho*, nº 32, 2014.
- STC 59/2008, de 14 de mayo.

LA FORMACIÓN EN GÉNERO EN DERECHO PENAL: EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO

Natalia Pérez Rivas
Fernando Vázquez-Portomeñe Seijas
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

La adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) de las enseñanzas universitarias presupone “formar en competencias”, de tal manera que los estudiantes adquieran nuevas capacidades y habilidades. El proceso de enseñanza se transforma en un proceso de aprendizaje que hace del alumno, al propio tiempo, el foco de atención y el centro de gravedad del sistema. En puridad debe hablarse, así, de un cambio de paradigma, esto es, del tránsito desde un modelo apoyado sobre la idea “enseñar” a otro basado en el aprendizaje autónomo y a lo largo de toda la vida. Lo prioritario será, por tanto, la adquisición de *capacidades transversales*, que son las que convierten a una persona en un trabajador apto para insertarse, con garantías de éxito, en un mercado laboral incierto y extremadamente competitivo (Calvo Végez, 2009; Romero García & Amante García, 2007).

Pero además de ello, la universidad debe contribuir, igualmente, a la formación en valores y actitudes del estudiantado con el objetivo de garantizar su “competencia ciudadana [...] para mejorar la cohesión social y reducir las desigualdades, desarrollando actitudes y valores asociados a la profesionalidad, la búsqueda de la verdad, el sentido crítico, la responsabilidad, la ciudadanía activa, el respeto y la inclusión social (Martínez & Esteban, 2005). A este aspecto de la formación se hace referencia de forma expresa, por primera vez, en la Declaración de Berlín de 2003 al afirmarse que “la necesidad de aumentar la competitividad debe ser equilibrada con el objetivo de mejorar las características sociales del EEES, apuntando a fortalecer la cohesión social y reduciendo las desigualdades sociales y de género” (Traver Martí & García López, 2006).

A este respecto, a nadie le es ajeno el hecho de que en la sociedad actual se perciben no pocas actitudes discriminatorias de género que tienen su expresión más dramática en los casos de la violencia contra la mujer. Se hace

del todo necesario, por tanto, promover a través de la educación un cambio hacia actitudes no discriminatorias de género que sirvan para construir una sociedad más igualitaria (López Alacid, 2008).

El objetivo de nuestro trabajo es exponer una experiencia sobre el uso del cine como herramienta audiovisual de educación en valores. Ésta se desarrolló en el único grupo de la asignatura troncal “Derecho Penal III”, impartida en el tercer curso de la titulación de Diploma Superior en Criminología durante el curso académico 2014/2015.

2. La inclusión de la perspectiva de género en la educación superior

2.1. Fundamentos legales de la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior

Diversos trabajos acreditan el papel jugado por los cursos y actividades formativas centrados en cuestiones de género a la hora sensibilizar a los estudiantes y modificar sus actitudes hacia los roles de género (Donoso Vázquez & Velasco Martínez, 2013; Cobo Bedia, 2008, 2005). A este respecto, los esfuerzos del movimiento feminista en la búsqueda de la conformación de una sociedad igualitaria se han visto reconocidos legislativamente, en el ámbito de la educación universitaria, a nivel europeo, nacional y autonómico, a partir del año 2003.

En el marco de la Unión Europea, ya en el comunicado formulado con motivo de la celebración en Berlín, el 19 de septiembre de 2003, de la Conferencia de Ministros de Educación de la Unión Europea con relación al Proceso de Bolonia –“Construyendo el Espacio Europeo de Educación Superior”- se estableció, como uno de los objetivos a perseguir, tanto a nivel europeo como nacional, la reducción de las desigualdades de género en la Educación Superior. Por su parte, tanto en la Recomendación 2006/962/CE¹ -considerando 12- como en las Directrices integradas para el crecimiento y el empleo (2005-2008), se insta a adaptar los sistemas de educación y formación para, de un lado, responder a los nuevos requisitos en materia de competencias y, de otro, garantizar la integración de la perspectiva de género y de la igualdad de género en todas las acciones.

¹ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006/962/CE), de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Ya en el ámbito estatal, la Ley Orgánica 1/2004² representa la primera ley nacional que regula la implementación de acciones de igualdad y no discriminación en el ámbito de la educación superior. Así, en su artículo 4, al regular los principios y valores del sistema educativo, dispone, en el apartado primero, que “el sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Igualmente, el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos”. A mayor abundamiento, y circunscribiéndose ya al ámbito universitario, el apartado séptimo, del citado precepto, establece la obligación de las universidades de incluir y fomentar, en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación, de forma transversal, los principios de la igualdad de género y la no discriminación.

Posteriormente, en el año 2007, fue aprobada la Ley Orgánica 3/2007³. En su artículo 25 regula el principio de igualdad en el ámbito de la educación superior, estableciendo que las Administraciones públicas, en el ejercicio de sus respectivas competencias deberán, de un lado, fomentar la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres y, de otro, promover la inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres, la creación de postgrados específicos y la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

En el marco ya de la regulación de los estudios universitarios, la Ley Orgánica 4/2007⁴ establece una nueva estructuración de las enseñanzas y Títulos universitarios oficiales e, incluye, en el párrafo duodécimo de su preámbulo, como uno de los valores a cuya consecución tiene que contribuir la Universidad, la igualdad entre los hombres y las mujeres. Para la consecución de este objetivo se establecen, a lo largo de su articulado, una serie de medidas a

2 Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

3 Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

4 Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU).

implementar: a) la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de gobierno y representación de las Universidades Públicas (art. 13); b) el fomento y la consecución de la igualdad a través de la investigación (art. 41.1); c) la presencia equilibrada de las mujeres en los grupos de investigación (art. 41.4); d) la creación de Unidades de Igualdad (Disposición adicional duodécima). No se regula, en cambio, la inclusión de materias relacionadas o propiamente específicas de igualdad de género. La ley 14/2011⁵ prevé, por su parte, un conjunto de medidas que tienen por finalidad “situar a la legislación española en materia de ciencia y tecnología e innovación en la vanguardia internacional”. Entre ellas destaca la incorporación de la perspectiva de género como categoría transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación, así como una presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los ámbitos del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación (art. 3.k).

Finalmente, y por lo que respecta al ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia, la Ley 7/2004⁶ aborda, también, la cuestión del género en el campo de la educación superior. A este respecto, en su art. 11 dispone que la Xunta de Galicia fomentará el estudio y la investigación de las cuestiones de género en el ámbito de la educación superior, a través de dos medidas principales: a) la promoción de la creación de cátedras sobre cuestiones de género en las facultades, escuelas técnicas superiores y escuelas universitarias; b) la potenciación de la realización de proyectos de estudio e investigación sobre cuestiones de género y/o de proyectos de estudio e investigación en los que se integre una perspectiva de género.

Por el contrario, ni en la Ley 6/2013⁷ ni en los Estatutos de la Universidad de Santiago de Compostela se hace referencia expresa alguna a la integración de la perspectiva de género.

2. 2. ¿Por qué es necesaria la formación en perspectiva de género en el campo criminológico?

El acceso de los contenidos vinculados al género, como coeficiente de desigualdad, exclusión y, en general, de estratificación social, a los programas formativos de las universidades parece algo obligado e inexcusable (Unitat d'Igualtat, 2010). Ello es así si tenemos en cuenta la responsabilidad social de

5 La ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación incorpora.

6 Ley 7/2004, de 16 de julio, gallega para la igualdad de mujeres y hombres.

7 Ley 6/2013, de 13 de junio, del sistema universitario de Galicia.

aquéllas en la construcción de un mundo más igual y solidario, y, sobre todo, que el desarrollo de Europa -uno de los principios sobre los que se sustenta el EEES- es indisoluble del de las políticas de igualdad de género y de fomento de los estudios e investigaciones centrados en ella (Ventura Franch, 2008). A pesar de todo, un estudio realizado por la Fundación Isonomía, en el año 2010, sobre la integración de la perspectiva de género en los planes de estudio de los grados de la Universidad Jaume I de Castellón, constató que sólo Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas arrojaban un balance positivo (Fundación Isonomía, 2010).

Por lo que respecta a la titulación en Criminología ofertada por la Universidad de Santiago de Compostela, la perspectiva de género tiene carácter transversal. Entre sus competencias generales las siguientes: a) la comprensión de los fenómenos sociales desde una perspectiva crítica; b) la capacidad para valorar la importancia de la igualdad; c) la adquisición de una conciencia crítica frente a la realidad de nuestro tiempo. No obstante, y centrándonos en cada una de las materias de que consta, su articulación sólo se produce a través de la inclusión de ciertos aspectos o contenidos en los programas, nunca a través de las competencias específicas de cada una de ellas (Vázquez-Portomeñe Seijas, Guinarte Cabada & Pérez Rivas, 2015).

Los estudios relacionados con la perspectiva de género ponen de manifiesto que la desigualdad entre hombres y mujeres responde a un complejo sistema de relaciones sociales, arraigado en los significados que el orden cultural atribuye a la feminidad y a la masculinidad, conocido como ordenamiento de género (Bourdieu, 2000). Su consolidación en el ámbito de la formación criminológica no supone, sin más, un acto de reconocimiento académico, sino el aprovechamiento de una contribución científica importante en la construcción de una sociedad más igual y solidaria (Ventura, 2008). Además, su incorporación a la preparación académica de las y los estudiantes de Criminología les aporta nuevos elementos teóricos y metodológicos para el entendimiento de ciertos factores personales y sociales vinculados al fenómeno de la delincuencia, entre ellos, los patrones de motivación y acceso a las oportunidades delictivas y las desigualdades de género en tipo, frecuencia y contexto del delito. Ahora bien, la perspectiva de género se proyecta, también, sobre las competencias profesionales vinculadas a los estudios universitarios en el ámbito de la Criminología, influyendo poderosamente en las actitudes, el comportamiento y las percepciones que se persiguen despertar e incentivar en los estudiantes.

En el terreno del aprendizaje de conocimientos les ayudará a redefinir las nociones de intervención y tratamiento, permitiéndoles formular nuevas estrategias transversales e incorporar procedimientos que promuevan de modo efectivo la igualdad de derechos y de oportunidades sociales en la intervención profesional. Además, en relación con el desarrollo de habilidades, les proporciona competencias que les permitirán analizar críticamente los procesos de construcción de las relaciones de género, en el ámbito del sistema de justicia penal, y comprender los mecanismos de exclusión -de género- que utiliza dicho sistema (Donoso Vázquez & Velasco Martínez, 2013). Por último contribuye al aprendizaje de valores no sexistas y de respeto a la diversidad de género.

3. El cine como recurso didáctico en la asignatura “Derecho Penal III”

3.1. Innovación docente: el caso del cine

En el marco de estas premisas surgió de la necesidad de implementar, en la mencionada titulación propia, nuevas estrategias metodológicas de aprendizaje en las que el alumno se convierta en el protagonista de su propia formación (Tomás Folch, 2003). En este punto, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) juegan un papel fundamental (Bosco, 2005; De Pablos, 2007). Dentro de éstas, el cine se presenta como una poderosa alternativa pedagógica al facilitar no sólo la comprensión de los contenidos, sino también, dado su recurso a lo emocional, contribuir al desarrollo de aptitudes y a la difusión y consolidación de valores (Holgado Sáez, 2013). Además, su utilización en los diferentes niveles educativos es recomendada por la UNESCO desde 1949 y respaldada, actualmente, por la Ley Orgánica 2/2006⁸ –arts. 17, i, j; 19. 2 y 23, l– y por la Ley 55/2007⁹ –disposición adicional séptima–.

Se ha dicho, a este respecto, que el cine puede contribuir a mostrar las diversas aristas de las que se compone el Derecho, así como sus múltiples conexiones con la sociedad, la política o la moral (Pérez Treviño, 2007). El Derecho penal puede beneficiarse, como pocas ciencias, de esa *potencialidad contextual* de las películas. Sentado que la formación que debemos propor-

8 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

9 Ley 55/2007, de 28 de diciembre, del Cine.

cionar a nuestros alumnos debe orientarse, también, a aspectos de naturaleza práctica, el cine puede constituirse en una herramienta muy fructífera con vistas a que capten, comprendan y evalúen las consecuencias de su aplicación en la sociedad, más allá de la comprensión abstracta del significado de las disposiciones del Código penal.

Siendo conscientes de las enormes posibilidades pedagógicas del cine (Orts Berenguer, 2003; Rivaya García, 2006; Miguel Hernández, 2008; Thury Cornerjo, 2009; Cano Galán, 2010), en este momento nos referiremos exclusivamente, sin embargo, al uso de las películas a modo de casos o supuestos prácticos visuales, esto es, como historias sólidas y coherentes que nos presentan situaciones criminológicas que pueden ser analizadas en clase.

3.2. El estudio del fenómeno de la violencia de género a través de la película “Te doy mis ojos”

Durante el curso académico 2014-2015 una de las historias que hemos tomado como referencia, en la asignatura de Derecho Penal III, es la que narra la película española “Te doy mis ojos”, del año 2003, de la directora Icíar Bollaín¹⁰. Afrontar el problema de la violencia contra la mujer implica un sinfín

¹⁰ Título: Te doy mis ojos.

Dirección: Icíar Bollaín.

Producción: Santiago García de Leániz.

Guión: Icíar Bollaín y Alicia Luna.

Fotografía: Carles Gusi.

Dirección artística: Víctor Molero.

Montaje: Ángel Hernández Zoido.

Música: Alberto Iglesias.

Duración: 106 minutos.

Intérpretes: Laia Marull (Pilar), Luis Tosar (Antonio), Candela Peña (Ana), Rosa María Sardà (Aurora), Kity Manver (Rosa), Sergi Calleja (Terapeuta), Dave Mooney (John), Nicolás Fernández Luna (Juan), Elisabet Gelabert (Lola), Chus Gutiérrez (Raquel), Elena Irureta (Carmen).

Premios: 7 Goya en 2003 (Mejor Película, Mejor Dirección, Mejor Guión Original, Mejor Actriz, Mejor Actor, Mejor Actriz de Reparto y Mejor Sonido); Concha de plata a la Mejor Actriz y al Mejor Actor al festival de San Sebastián 2003; Premio CEC a la Mejor Película del Festival (Círculo de Escritores Cinematográficos); Mención Especial del Jurado SIGNIS; Premio Ondas a la Mejor Película Española 2003; Premio de la crítica Fotogramas de Plata a la mejor película Española 2003..

de cuestiones relevantes, tanto prácticas como de hondo calado teórico. Su visionado da pie para que los alumnos comprendan, reflexionen y trabajen con algunas de ellas.

“Te doy mis ojos” es un drama protagonizado por Laia Marull, que da vida a Pilar, una víctima de malos tratos que, tras huir de su casa, trata de rehacer su vida y comienza a trabajar como cajera de visitas turísticas en una iglesia. Tras localizarla, le da una segunda oportunidad a su marido, Antonio, interpretado por Luis Tosar, que promete cambiar y busca, para ello, ayuda psicológica. A pesar de los esfuerzos de Antonio por seguir la terapia, la violencia se abre, de nuevo, paso en la relación y Pilar es desnudada y humillada públicamente en un balcón. La película termina cuando Pilar, acompañada por sus compañeras de trabajo, recoge sus cosas de su domicilio, con la idea de empezar una nueva vida, ante la mirada pensativa de Antonio (con más detalle, Díaz, 2003; Garrido, 2003). La historia revela (y ayuda a los alumnos a comprender) el sistema complejo de poder, dependencia y control edificado a partir del abuso físico, la coacción y las amenazas perpetrados por el agresor sobre la mujer. La razón por la que las mujeres víctimas de violencia de género permanecen en una relación violenta se debe, según la teoría de la “indefensión aprendida” formulada por Martin Seligman (1975) y aplicada, a este contexto, por Leonore Walker (1979), a que el comportamiento violento impredecible genera un estado de pasividad que le imposibilita escapar, paralizándola.

El cine ayuda a contextualizar conceptos abstractos y a mostrar cómo juegan en la práctica cotidiana, más allá de la esquematización de la realidad que caracteriza a la ciencia jurídica (Pac Salas & García Casarejos, 2013). En ese sentido, analizar una película puede suponer un ejercicio interpretativo tan útil -y pedagógico- como la resolución de un caso práctico. Siguiendo ese camino, hemos tomado “Te doy mi ojos” como punto de partida para acercar a los alumnos a ciertos aspectos clave de las unidades temáticas centradas en la violencia contra la mujer: las controversias (de orden político y sociológico, pero también metodológico) que ha motivado el reconocimiento del estatus de víctimas a las mujeres, la perspectiva de poder y control con que los investigadores han empezado a examinar el problema en los últimos años, los componentes comunicativos del abuso y la vinculación de la violencia a conflictos que tienen su origen en problemas o déficits de comunicación, las posibles contribuciones de la mediación a la solución del problema...

3.3. Valoración de la experiencia por el alumnado

La implementación de este tipo de metodologías activas resulta particularmente motivadora para el alumnado, incrementando su interés por la cuestión objeto de estudio. Con el fin de constatar la opinión de los estudiantes en cuanto a esta actividad, pusimos a su disposición, en el Campus Virtual de la asignatura, una breve encuesta. Este cuestionario fue cubierto por 98 alumnos (el 69,02% de los estudiantes matriculados en la asignatura) [Fig. 1 y 2].

PARTICIPACIÓN	GENERAL	POR SEXO	
		ALUMNOS	ALUMNAS
No participantes	30,98%	-	
Participantes	69,02%	57,14%	42,86%

De estos, el 68,37% valoraron la actividad como buena o muy buena, el 23,47% como normal y el 10,21 como regular o mala (Fig. 1). De forma mayoritaria, el alumnado consideró que el uso de películas a modo de casos les había servido para entender mejor la materia y reflexionar sobre las múltiples y diferentes dimensiones del problema social que constituye la violencia de género. Ello resulta de sumo interés si tenemos en cuenta que es este uno de los campos en los que están llamados a desarrollar su actividad laboral.

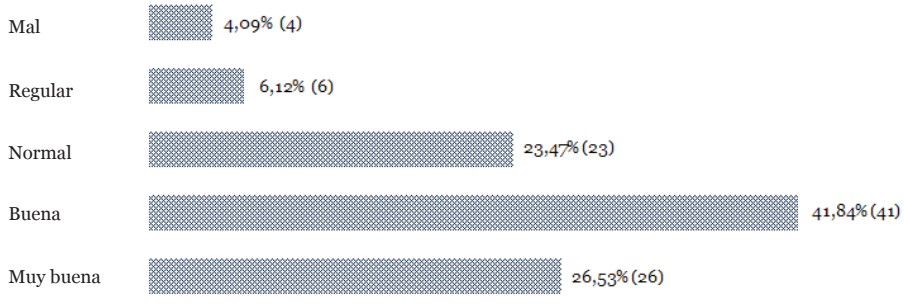


Figura 1. Valoración por los estudiantes

De forma coincidente con los resultados obtenidos en otros estudios, pese a la positiva valoración de la actividad, tanto los docentes como el alumnado son conscientes de que este tipo de actividades deben ser complementarias e ir acompañadas de otras metodologías didácticas principales, especialmente

la exposición magistral (Cano Galán, 2010). Y es que, sin el debido contexto formativo previo, esta actividad no podría ser valorada más que como un mero entretenimiento (Sánchez-Arcilla Bernal & Madrid Cruz, 2009; Cano Galán, 2010).

4. Conclusiones

El EEES ha supuesto un profundo cambio en el paradigma educativo al pasar a una educación centrada en el aprendizaje. Ello demanda, por parte del profesorado, la búsqueda de nuevas metodologías docentes que sirvan de alternativa a la forma tradicional de la impartición de las materias a través de las lecciones magistrales y la resolución de casos prácticos. A este respecto, el cine puede resultar un instrumento interesante contribuyendo positivamente a una docencia más versátil e integral al posibilitar la implementación de los conocimientos, competencias y actitudes que deseamos que alcance el alumnado. En todo caso, una valoración positiva de esta actividad sólo será posible si, de un lado, la elección de la película se ajusta a los conocimientos previos del alumnado y, de otro, los concretos objetivos perseguidos con esta técnica de enseñanza se encuentren perfectamente determinados. En caso contrario, el recurso al uso de las películas a modo de casos prácticos visuales sería percibido por los estudiantes como una pérdida de tiempo o como un mero entretenimiento.

5. Bibliografía

- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bosco, A. (2005). Las TIC en los procesos de convergencia europea y la innovación en la universidad: oportunidades y limitación, en *Aula Abierta*, 86, 3-27.
- Calvo Vérguez, J. (2009). *Técnicas docentes. Documentos de Trabajo del Instituto de Estudios Fiscales*, 30, 137-152. Disponible en: http://www.ief.es/documentos/recursos/publicaciones/documentos_trabajo/2009_30.pdf
- Cano Galán, Y. (2010). Derecho y cine: implementación y diseño de una estrategia docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En Cotino Hueso, L., Presno Linera, M. A. *Innovación educativa en Dere-*

- cho constitucional. Recursos, reflexiones y experiencias de los docentes.* (p. 220). Valencia, España: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Cobo Bedia, R. (2008) El género en las ciencias sociales. En Lorenzo Coppello, P.; Maqueda Abreu, M.L. & Rubio Castro, A. *Género, violencia y derecho.* (pp. 49-59). Valencia: Tirant lo Blanch.
- (2005). El género en las ciencias sociales, en *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 249-258.
- De Pablos, J. (2007). El cambio metodológicos en el Espacio Europeo de Educación Superior y el papel de las tecnologías de la información y la comunicación. En *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10 (2), 15-44.
- Díaz, A. (2003). Inyección de sinceridad. En *Miradas de cine*. Disponible en: www.miradas.net
- Donoso Vázquez, T. & Velasco Martínez, A. (2013): ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (1), 71-88.
- Fundación Isonomía (2010). *Integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudios de Grado de la Universitat Jaume I.* Castellón, España: Universitat Jaume I.
- Garrido, D. (2003). Una película imprescindible. En *La Butaca*. Disponible en: www.labutaca.net
- López Alacid, M.P. (2008). *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007.* Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Martín Hernández, M. L. (2008). Aprender Derecho del Trabajo a través del cine. Relato de una experiencia (Germinal), en *Revista jurídica de deporte y entretenimiento*, 22, 489-498.
- Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES, en *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-83.
- Orts Berenguer, E. (2003). *Prostitución y Derecho en el cine.* Valencia, España: Tirant lo Blanch.
- Pac Salas, D. & García Casarejos, N. (2013). El cine como herramienta de aprendizaje en el aula. Claves de una experiencia docente multidisciplinar

- en el ámbito económico, en *Revista Internacional de Organizaciones*, 10, 181-197.
- Pérez Triviño, J. L. (2007). Cine y Derecho. Aplicaciones docentes, en *Quaderns de Cine*, 1, 247-255.
- Rivaya García, B. (2006). Derecho y cine. Sobre las posibilidades del cine como instrumento para la didáctica jurídica. En Rivaya García, B., Presno Lanera, M. A. (coord.). *Una introducción cinematográfica al derecho*. (pp. 12-29). Valencia, España: Tirant lo Blanch.
- Romero García, M. C. y Amante García, B. (2007). Formación en competencias utilizando la metodología del aprendizaje cooperativo. En Simón Hurtado, M. A., González González, M. L., Vivaracho Pascual, C. (ed.). *JAC'07. Séptima Jornada sobre Aprendizaje cooperativo*. (pp. 81-92). Valladolid, España.
- Sánchez-Arcilla Bernal, J., Madrid Cruz, M^a. D. (2010). La Historia del Derecho frente al desafío del Espacio Europeo de Educación Superior, en *Revista de Educación y Derecho*, 1, 1-25.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Thury Cornejo, V. (2009). El cine ¿nos aporta algo para la enseñanza del Derecho?, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 14, 59-81.
- Tomás Folch, M. (2003). Gestión de cambio en la universidad, en *Acción Pedagógica*, 12 (2), 68-78.
- Traver Martí, J.A. y García López, R. (2006). La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia “compromiso ético” y la solidaridad en la enseñanza universitaria, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (4), 1-10.
- Unitat d'igualtat (2010). *Igualdad y perspectiva de género en los títulos de grado implantados en la Universitat de València*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Vázquez-Portomeñe Seijas, F., Guinarte Cabada, G. & Pérez Rivas, N. (2015). Criminología y formación en cuestiones de género. La integración de la perspectiva de género en los estudios de criminología ofertados por la Universidad de Santiago de Compostela, en *Hekademos: revista educativa digital*, 18, 109-120.
- Ventura Franch, A. (2008). *Normativa sobre estudios de género y Universidad*. Alicante, España: Feminismo/s.
- Walker, L. (1979). *The battered women*. New York, Harper and Row.

CUESTIONES CONTROVERTIDAS DE LA DOCENCIA EN EL ÁMBITO DEL DERECHO CONSTITUCIONAL: LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y EL PRINCIPIO DE TRANSVERSALIDAD

Pablo Riquelme Vázquez
Universidad de Vigo

Para el profesorado universitario contemporáneo, la inclusión de una perspectiva de género en la docencia del Derecho ha dejado de ser una opción. La promulgación de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo¹, se tradujo, entre otras cosas, en la obligación de que la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres actúe como principio informador del ordenamiento jurídico y, por ende, *se integre y observe en la interpretación y aplicación de cada norma jurídica* (art. 4). Coherentemente con esta disposición, se establece también el mandato de que, en el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas fomenten en el ejercicio de sus respectivas competencias la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres, para lo cual el art. 25 prevé:

- «a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) La creación de postgrados específicos.
- c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia».

Se exige, por consiguiente, que la perspectiva de la igualdad de trato y de oportunidades para ambos géneros permee la actividad del jurista tanto en su faceta más operativa como en aquella otra más pedagógica y, en lo que a ésta última concierne, se enumeran diversas propuestas didácticas tendentes a difundir el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres. En esta misma línea, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril², impulsa la asunción del reto en cuestión por parte de las instituciones académicas a través no solamente del compromiso con los valores antedichos como objetivos propios de la universidad, sino también mediante el establecimiento de programas

1 Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

2 Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

específicos sobre la igualdad de género y de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación. Esta norma evidencia que el legislador consideró que la pretensión de lograr una sociedad tolerante e igualitaria en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debía alcanzar, sin duda, también a la universidad en tanto que entidad esencialmente transmisora de valores. En este mismo sentido, la Ley 14/2011, de 1 de junio³, incorpora un conjunto de medidas de carácter novedoso que persiguen, entre otras cosas, implementar el enfoque de género con carácter transversal. La perspectiva de género se erigiría como una opción idónea para situar la investigación científica y técnica producida dentro de nuestras fronteras en la vanguardia internacional de una «Ciencia del siglo XXI». Por todo esto se prevé que la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica promuevan la incorporación de la perspectiva de género como una categoría transversal en la investigación y la tecnología, «de manera que su relevancia sea considerada en todos los aspectos del proceso, incluidos la definición de las prioridades de la investigación científico-técnica, los problemas de investigación, los marcos teóricos y explicativos, los métodos, la recogida e interpretación de datos, las conclusiones, las aplicaciones y los desarrollos tecnológicos, y las propuestas para estudios futuros» (art. 2.). Los estudios de género y de las mujeres, así como medidas concretas para estimular y dar reconocimiento a la presencia de mujeres en los equipos de investigación serán algunas otras de las iniciativas a adoptar para plasmar la incorporación de la perspectiva de género como una categoría transversal en todos los aspectos del desarrollo de la Estrategia Española de Innovación y el Plan Estatal de Innovación.

Como se ve, la legislación vigente obliga a adoptar un enfoque a cuya luz se propone incluso llevar a cabo una reforma constitucional⁴. Tomarse en serio esta obligación de transversalidad de la perspectiva de género -así como el compromiso social que trae de la mano- demanda del docente, en primer término, voluntad para introducir los cambios pertinentes en su actividad diaria y, a continuación, el planteamiento de algunas preguntas. La primera y más básica de las cuestiones a que me estoy refiriendo puede formularse como sigue: ¿en qué consiste el principio de transversalidad?

³ Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.

⁴ *Vid. infra*, pág. 7.

1. El concepto de *gender mainstreaming*

1.1. Origen

Probablemente, el principio de transversalidad sea la traducción al español de eso que desde hace aproximadamente 30 años se denomina *gender mainstreaming*. Este concepto apareció por primera vez en textos internacionales posteriores a la Tercera Conferencia Mundial sobre la mujer de la Organización de Naciones Unidas (Nairobi, 1985) e inicialmente se contempló como medio para promover el papel de la mujer en las áreas del empleo, la salud, la educación, los alimentos, el agua y la agricultura, la industria, el comercio, la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, el urbanismo y el transporte, la energía, el medio ambiente y, finalmente, los servicios sociales. En concreto, la idea de la transversalidad surgió en el contexto de los debates sobre la efectiva integración social de la mujer en *todas y cada una* de las esferas sectoriales del desarrollo («sectoral spheres of development»)⁵ que se acaban de enumerar. Esta discusión condujo de manera paulatina a un mayor fomento del compromiso gubernamental a la hora de implementar unas «Estrategias de Nairobi orientadas hacia el futuro para el adelanto de la mujer»⁶ que consideraban imprescindible que las organizaciones dependientes de la ONU asumiesen estas propuestas en su trabajo ordinario. La Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer adoptó justo al año siguiente una resolución de acuerdo con la cual pasaba a introducir la totalidad de las estrategias aludidas en los programas de desarrollo económico y social. En 1987, finalmente, se exigió a todos los órganos de la ONU que no lo habían hecho aún (incluidas las comisiones regionales y las agencias especializadas) formular y poner en práctica una política global sobre la igualdad de las mujeres e incorporarla en sus planes a medio plazo, declaraciones, objetivos, programas y demás documentos políticos.

En la cuarta Conferencia Mundial sobre la mujer de la Organización de Naciones Unidas (Beijing, 1995), la estrategia del *gender mainstreaming* fue asumida definitiva y explícitamente en la «Declaración y Plataforma de Ac-

5 *Report of the World Conference to review and appraise the achievements of the United Nations decade for women: equality, development and peace*, New York, United Nations, 1986, pág. 26.

6 «The Nairobi forward-looking strategies for the advanced of women» (*Ibidem*, pp. 5-89).

ción de Beijing»⁷ que se adoptó al final de la Conferencia. Esta Plataforma trataba de auspiciar la promoción de políticas de *mainstreaming* de género y por ello afirmaba reiteradamente y de diversas maneras que «los gobiernos y otros agentes deberían promover una política activa y visible de incorporación de una perspectiva de género en todas las políticas y programas, de modo que antes de que se adopten las decisiones se analicen sus efectos para la mujer y el hombre, respectivamente»⁸. Si bien es cierto que no se daban directrices concretas sobre cómo desarrollar e instaurar estas propuestas, cuando menos se indicaba la necesidad de abarcar con ellas *la totalidad las políticas y programas*, de tal modo que, antes de que se adoptasen las decisiones, se realizase un análisis de sus posibles efectos para uno y otro género.

1.2. Aproximación a la definición de *gender mainstreaming*

Son numerosos los debates que ha habido a propósito del concepto de *gender mainstreaming* y en todos ellos se han destacado diferentes aspectos del mismo, por lo que no parece existir consenso sobre su exacta definición⁹, los medios para su implantación o sus implicaciones; en la mayoría de ocasiones, solamente se habla de integrar la perspectiva de la igualdad de género. Ha sido probablemente la dificultad de traducir al español el término *gender mainstreaming* lo que ha provocado que se reconduzca a expresiones tales como «enfoque basado en el género» o «principio de transversalidad». Como quiera que sea, parece claro que el *gender mainstreaming* constituye, cuando menos, un intento de abordar los problemas de igualdad de género desde dentro de cada una de las conductas individuales, las organizaciones sociales y las ideas comunes que crean decisiones sobre políticas generales o específicas, lo cual sitúa en primera línea la pregunta relativa al rol que la educación (superior, en este caso) debe desempeñar. Precisamente en este ámbito, uno

7 *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Declaración política y documentos resultado de Beijing+5*, New York, United Nations, 1995 (reimpr., UN Women, 2014).

8 *Ibidem*, pág. 140.

9 El lector necesitado de una puede contentarse *provisionalmente* con la siguiente: «El *mainstreaming* de género es la organización (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que una perspectiva de igualdad de género, se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de decisiones» (*Mainstreaming de género. Marco conceptual, metodología y presentación de "buenas prácticas"*, Madrid, Ministerios de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, 1999, pág. 26).

de los aspectos más importantes del *gender mainstreaming* radica en que podría contribuir a hacer visible la problemática de la desigualdad de género como cultura dominante de la sociedad y a poner de manifiesto de forma clara las consecuencias o el impacto de las iniciativas políticas tanto sobre las mujeres y los hombres como sobre el equilibrio entre ambos en el área concernida. Muy significativamente, la problemática de la desigualdad de género dejaría de ser paulatinamente una cuestión tangencial o colateral para visibilizarse dentro de la cultura dominante de la sociedad y presentarse así como una cuestión social relevante con implicaciones para el desarrollo de la sociedad (y no como un «coste» o un «lujo» sin más)¹⁰.

A lo largo de los últimos treinta años, las pensadoras feministas del género habrían transitado –como trasunto de un movimiento político y social más amplio– desde las denominadas «teorías cuasi-marxistas» centradas preponderantemente en el trabajo hacia planteamientos presuntamente «post-marxistas» relacionados con la cultura y la identidad. Este desplazamiento probablemente está contribuyendo a abordar cuestiones fundamentales para la problemática de género como el reconocimiento, la identidad y la diferencia, pero, en «el contexto del neoliberalismo creciente, las luchas feministas por el reconocimiento pueden estar contribuyendo menos a enriquecer las demandas de redistribución que a desplazarlas»¹¹. De ahí que últimamente se estén proponiendo enfoques lo suficientemente amplios como para acoger el elenco completo de preocupaciones feministas, a saber, tanto aquellas que son centrales para el viejo feminismo-socialista como las enraizadas en el giro cultural. Desde esta perspectiva, la asunción con carácter transversal de la perspectiva de género en la docencia –particularmente en las facultades de Derecho– ayudaría a concebir con mayor claridad posibles reformas institucionales tendentes a corregir simultáneamente la mala distribución y la falta de reconocimiento de género. En relación con esto último, explica Emma BAERI que:

«Al acabar los años setenta la idea de la diferencia sexual goza de una revolución “copernicana” producida por el movimiento feminista, una revolución política y semántica. El primer deslizamiento espacio-temporal tiene literalmente lugar a partir del espacio en

¹⁰ *Ibidem*, pág. 37. Del mismo modo que parecen continuar siéndolo asuntos tan importante como el deterioro del medio ambiente y la proliferación de las armas nucleares.

¹¹ FRASER, Nancy, «La política feminista en la era del reconocimiento: un enfoque bidimensional de la justicia de género», en *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, vol. 19, nº 2, pp. 267-286, pág. 268 y ss.

el cual se desarrolla el colectivo de auto-conciencia: la casa privada se define como lugar político, donde toma cuerpo un sujeto político imprevisto: el feminista. Las palabras-guía de esta revolución van a ser dos: sexualidad y liberación. Análogamente, las polaridades opresión-emancipación se ven sacudidas por la irrupción de la subjetividad de la investigadora y por las mujeres buscadas en la historia. Finalmente, este recorrido a través de varios deslizamientos espacio-temporales desemboca en la cuestión central, la de la ciudadanía: si la pertenencia de pleno derecho en la *polis* prevé el requisito de la *individualidad*, ¿cómo insertar en ella el cuerpo *di-vidual* de las mujeres?»¹².

Desde una perspectiva de *gender mainstreaming*, por ende, el problema no radica en la mera existencia de diferencias entre ambos géneros, sino en que éstas se traduzcan en un determinado rango jerárquico dentro de la sociedad resultante de medir a todos los ciudadanos con una norma masculina. En este sentido, el *gender mainstreaming* trataría de dar un paso más en el trabajo hacia la igualdad de género al promover medidas e instrumentos políticos que permitan tener adecuadamente en cuenta la diversidad. El enfoque transversal de género perseguiría dirigirse mejor a la particular situación de los distintos grupos de mujeres respecto de los cuales las políticas específicas de igualdad no hubiesen tenido éxito por no preservar suficiente espacio para la diversidad. Reconocer que las personas no son sujetos abstractos y que tienen identidades específicas representaría la condición previa del espacio para una diversidad no jerárquica, sea en términos de género, raza, clase o una combinación de factores.

En el ámbito pedagógico, transversalidad significa que la problemática de la desigualdad de género ha de ser tratada durante las diversas etapas y procesos educativos y formativos. El desconocimiento de las actitudes culturales discriminatorias no conduce sino a reforzar la subordinación de la mujer en la sociedad, lo que se traduce en una mayor vulnerabilidad del género femenino. Dado que el alumnado de hoy (especialmente el de disciplinas jurídicas) se encontrará mañana involucrado en un sinfín de relaciones sociales, económicas y políticas, se hace imprescindible asumir esta perspectiva también en la docencia de las diferentes ramas del Derecho.

12 BAERI, Emma, «Deslizamientos políticos y semánticos en la noción de espacio público: una reflexión feminista», en *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, vol. 16, nº 1, pp. 5-25.

2. La incorporación a la docencia del principio de transversalidad

Es evidente que un cambio en la actitud hacia la problemática relativa a la desigualdad de género no podrá tener lugar sin un mayor debate social y que los desequilibrios existentes entre mujeres y hombres jamás resultarán eficientemente combatidos sin el interés, la implicación y el compromiso de la propia comunidad, y de los sistemas político y educativo. La asunción de una perspectiva docente de *gender mainstreaming* es un proceso teórico a la vez que técnico que, particularmente en el campo de los estudios jurídicos, implica nuevas maneras de enfocar las clases y ciertos cambios en la cultura organizativa e institucional de las facultades. En mi opinión, cabría preguntarse además si una toma en consideración verdaderamente seria de esta cuestión, es decir, una toma en consideración susceptible de conducir a alteraciones en las estructuras sociales, no debería conllevar algo así como un paso más en el sentido de reorganizar el discurso académico para que desplace la atención (y con ella también las políticas de igualdad) hacia las actividades cotidianas que realizamos como actores involucrados de ordinario en procesos definitorios de las relaciones entre ambos géneros. Aunque el traslado de esta iniciativa a la docencia en Derecho se puede llevar a cabo por medio de una mayor presencia de otras disciplinas en los planes de estudio (sea en forma de asignaturas de Antropología, Sociología o Psicología que den cabida a estudios sobre la mujer o estudios feministas), quizás esto no sea suficiente. Quizás tampoco lo sea el incluir este tipo de contenidos en forma de cursos extracurriculares de sensibilización y formación. Tal vez la plena asunción de la pretensión de incluir un enfoque de género en la docencia del Derecho ponga de manifiesto la necesidad de construir un nuevo discurso académico que no consista en la mera transmisión de conceptos jurídicos o en el apego fiel a métodos de antaño, sino en el intento cabal de hallar nuevas técnicas y, sobre todo, un nuevo lenguaje, un enfoque metodológico que redefine las instituciones jurídicas básicas a partir... ¿A partir de qué? ¿De la reconceptualización del principio de igualdad y del concepto de discriminación? Si el principio de igualdad ante la ley -paradigma de la más abstracta racionalidad- ha sido construido sobre la base de la subordinación y la discriminación de la mujer, ¿no se debería atender en cada lección, en cada explicación a la vertiente material de la igualdad, un espacio antes y después de una ley cuya sola racionalidad jurídica resulta insuficiente? ¿Sería este el enfoque adecuado? Académicamente hablando, este enfoque requeriría en primer término de la voluntad del

profesorado para introducir los cambios pertinentes en su actividad docente. A su vez, esto exigiría recursos, tanto económicos como humanos y materiales, sobre los que desarrollar estas transformaciones ya que, por ejemplo, los recursos humanos necesitan una capacitación y formación en materia de igualdad que les permita conocer y aplicar correctamente las herramientas y técnicas de la transversalidad. Finalmente, sería preciso disponer también de informaciones y datos desglosados que den cuenta de manera fidedigna de la vulnerable realidad familiar, social y laboral de la mujer.

Las mujeres continúan siendo víctimas de diversas formas de violencia y la insuficiente comprensión de las causas de estas distintas formas de violencia contra las mujeres empuja las actividades encaminadas a erradicarla. Para empezar, la escasez de datos dificulta la realización de análisis y la formulación de políticas con conocimiento de causa. Las actitudes culturales intrínsecamente discriminatorias y las desigualdades económicas refuerzan la subordinación de la mujer en las relaciones entre géneros. Esto da lugar a que las mujeres sean vulnerables a muchas formas de violencia: a la violencia doméstica de tipo físico, sexual y psicológico, incluidas las palizas, a la violencia extramatrimonial y la violencia relacionada con la explotación. En los últimos tiempos, esta vulnerabilidad se ha visto agravada por los problemas derivados de la utilización de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (formas de explotación económica y sexual). Habría que analizar en qué medida nuestro Estado sigue sin responder a la violencia con un enfoque suficientemente coordinado y multidisciplinar que incluya el sistema de salud, los lugares de trabajo, los medios de difusión, el sistema judicial y, sobre todo, el sistema educativo. A pesar de progresos como el consistente en que la violencia doméstica -incluida la violencia sexual dentro del matrimonio- haya dejado de considerarse como un asunto privado, todavía urge un tratamiento sistemático de las causas y consecuencias de la violencia en el hogar, los modos de impedirla y los derechos de las víctimas. Dejando a un lado las medidas jurídicas y legislativas que se adoptan (particularmente en la esfera de la justicia penal) para eliminar las diferentes formas de violencia contra la mujer y los niños, resulta lacerante que las estrategias de prevención sigan siendo fragmentarias y se adopten exclusivamente como reacción a los acontecimientos.

Para aquellos que se dedican a la docencia del Derecho, el compromiso con todas estas cuestiones podría llegar a poner en entredicho numerosos sobreentendidos y a generar un sinfín de complicaciones. Estas dificultades

y cuestionamientos alcanzarían el paroxismo en el caso del Derecho Constitucional. En opinión de algunas constitucionalistas, durante los debates que condujeron a la elaboración de la Constitución de 1978 no se habrían tomado debidamente en consideración los problemas de género:

«Los movimientos de mujeres, paralelos a la formación de los partidos políticos, reivindicaban un núcleo de problemas, parcialmente coincidente con las aspiraciones de la izquierda, pero con las especificidades de la legalización del divorcio y el aborto, y la incorporación de la mujer al mercado laboral. Al momento de la promulgación de la Constitución, estas reivindicaciones quedan muy mermadas y en algunos casos con clara orientación contraria. Frente al derecho al divorcio, lo que aparece es la protección a la familia, el aborto queda mediatizado por la expresión “todos tienen derecho a la vida” y de la incorporación al mercado de trabajo no se recoge más que un genérico “derecho de todos al trabajo”»¹³.

Habida cuenta de la omisión de una verdadera perspectiva de género en la que incurre nuestra Carta Magna -la cual no ofrece más solución que la que quepa extraer de los arts. 14 y 9.2 CE, «tan manidos y estirados que a veces resultan irreconocibles»- la mayor parte de los problemas relacionados con la igualdad entre la mujer y el hombre han de ser afrontados y resueltos en el nivel legal: «Existe un pecado de omisión en el texto constitucional que solamente cabe purgar modificando el texto constitucional»¹⁴. Quizás por esta razón, ahora que tanto se discute a propósito de una eventual reforma constitucional en clave económica o federal, también se comience a plantear la posibilidad de reformar la ley fundamental «en perspectiva de género», una modificación que estaría indudablemente condicionada por los tratados internacionales en materia de derechos sobre la mujer, firmados y ratificados por España. No se debe ignorar, sin embargo, que casi todas las reformas planteadas no pasarán probablemente de modificaciones superficiales del modelo constitucional. La incapacidad para reformar la esencia del mismo radica probablemente en la falta de rudimentos merced a los que proponer

13 BALAGUER, María Luisa, *Mujer y Constitución. La construcción jurídica del Género*, Madrid, Instituto de la Mujer, 2005, pág. 19.

14 GÓMEZ FERNÁNDEZ, Itziar, «La mujer en las normas», en BERGARECHE GROS, Almudena, GÓMEZ FERNÁNDEZ, Itziar, FERNÁNDEZ LÓPEZ, María Antonia, JIMÉNEZ ALEMÁN, Ángel Aday, MONTESINOS PADILLA, Carmen y RIQUELME VÁZQUEZ, Pablo, *Reconstruyendo el Derecho desde una perspectiva de género: materiales para la igualdad*, Vigo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo, 2017, pp. 47-94, pág. 57.

verdaderas alternativas a los conceptos del Derecho Constitucional clásico que impregnan la Carta Magna¹⁵: forma de Estado, derechos fundamentales, división de poderes, forma de gobierno, organización territorial del poder,... Para poder realizar propuestas radicalmente innovadoras respecto de un entramado presidido por la más abstracta racionalidad y construido sobre la base de la subordinación y la discriminación de la mujer, las teóricas y teóricos del feminismo deberían haber elaborado una forma alternativa de construcción de las instituciones del Estado y del Derecho, cosa que todavía no ha ocurrido.

Las insuficiencias teóricas que se acaban de señalar hacen verdaderamente difícil asumir plenamente la exigencia de transversalidad con cuya explicación se inició este breve trabajo. Si igualdad de género significa la aceptación y valoración por igual de las diferencias entre mujeres y hombres y los distintos papeles que unas y otros juegan en la sociedad; si la igualdad de género encierra el derecho de ser diferente, lo cual significa tener en cuenta las diferencias existentes entre mujeres y hombres (dependientes, a su vez, de la clase, la opinión política, la religión, la etnia, la raza o la orientación sexual); si igualdad de género significa preguntarse cómo avanzar, cómo cambiar los marcos conceptuales de la sociedad que contribuyen al mantenimiento de relaciones desiguales de poder entre mujeres y hombres para alcanzar un mejor equilibrio de los diversos valores y prioridades de unas y otros; entonces será necesario volver la mirada a los dos aspectos del concepto de género estudiados anteriormente: el de la dominación de los modos de vida, pensamientos e intereses asociados a los hombres y la manera en que nuestros marcos conceptuales sociales reproducen esta norma. En mi opinión, el reto que ello representa para la profesora o profesor de Derecho Constitucional es tal vez desmesurado. En primer lugar, no basta con asegurar que la (re) construcción social del género deje su sitio a la diferencia (de tal manera que no se imponga una jerarquía que sitúe a los hombres en un plano superior al de las mujeres), pues el sometimiento del género femenino (como casi cualquier sometimiento) se habría ido cambiando gradualmente por una forma de dependencia más suavizada. De existir tal cosa, lo que hoy día se conoce como «la naturaleza» de las mujeres parecería algo eminentemente artificial, producto de una forzada represión en algunas direcciones y de un estímulo

15 BERGARECHE GROS, Almudena, «La constitucionalización del género: el reconocimiento de la mujer como titular de derechos políticos», en *Reconstruyendo el Derecho desde una perspectiva de género...*, ob. cit., pp. 23-46, pág. 27 y ss.

antinatural en otras. Se ha reivindicado que «las condiciones de vida de los hombres y de las mujeres son notablemente diferentes, en cierto modo debido a la función maternal de las mujeres. El aspecto a tener en cuenta no es la mera existencia de tales diferencias, sino el hecho de que estas diferencias no tengan un efecto negativo sobre las condiciones de vida de mujeres y hombres y no sean causa de discriminación contra ellas, sino que contribuyan a que compartan por igual el poder en la economía, en la sociedad y en los procesos de elaboración de medidas políticas»¹⁶. La igualdad de género, por tanto, no debe ser entendida en el sentido de mera asimilación o de establecimiento del estilo y condiciones de vida masculinos como norma, so pena de que a la mujer, destronada, no le quede más alternativa que tratar de insinuarse y ser tolerada en la sociedad de los hombres.

Para las profesoras y profesores de disciplinas jurídicas, todo lo dicho demanda una renovada disposición a preguntar y, sobre todo, a realizar un impropio trabajo teórico en común. Se trata de utilizar las competencias, habilidad y talento de *todas y cada uno*, procurando involucrar tanto a las mujeres como a los hombres en la tarea.

3. Técnicas y herramientas educativas

Una lectura detenida de todo lo que se ha expuesto hasta el momento revelará que este trabajo suscita más dudas, problemas y preguntas de los que resuelve o responde. Por esta razón, en este último apartado no se hará sino una revisión de las herramientas y técnicas educativas más empleadas hasta la fecha para implementar el principio de transversalidad a la luz de la particular concepción del mismo que aquí se ha suscitado. Estas herramientas y técnicas educativas atienden básicamente dos aspectos: el de la toma de conciencia y el de la transmisión de conocimientos. El objetivo del primero no es otro que mostrar de qué manera los valores sociales imperantes y muchas normas jurídicas existentes influyen sobre nuestra imagen de la realidad, perpetúan estereotipos y fomentan los mecanismos reproductores de la desigualdad entre los géneros. Asimismo, la toma de conciencia, se dirige a estimular la sensibilidad general en relación con cuestiones de género, para lo cual resulta fundamental su imbricación con el segundo aspecto. Los alumnos deberán aprender a detectar los problemas de género y a desarrollar

¹⁶ *Mainstreaming de género. Marco conceptual*,..., ob. cit., pág 11.

actuaciones y conductas que los tengan en cuenta. Así las cosas, las y los docentes de cada disciplina jurídica (las y los de algunas algo más quizás que las y los de otras, pero en ningún caso solamente los de Derecho Constitucional o Derecho Penal) podrían preguntarse si esta toma de conciencia sobre los problemas relacionados con la desigualdad de género no debería extenderse a la explicación de todos los contenidos de la materia. Esta actitud podría verse complementada con diversos instrumentos de concienciación que fomenten el debate y el interés general, así como también técnicas específicas de formación para transmitir la información y el conocimiento necesarios para una correcta aplicación del principio.

Para finalizar se enumeran algunas de las herramientas y técnicas educativas¹⁷ que podrían coadyuvar a la asunción de esta perspectiva:

- *Cursos de sensibilización y formación.*
- *Acción de seguimiento.*
- *«Expertos itinerantes».*
- *Manuales y guías prácticas.*
- *Folletos e impresos.*

4. Bibliografía y fuentes documentales

BAERI, Emma, «Deslizamientos políticos y semánticos en la noción de espacio público: una reflexión feminista», en *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, vol. 16, nº 1, pp. 5-25.

BALAGUER, María Luisa, *Mujer y Constitución. La construcción jurídica del Género*, Madrid, Instituto de la Mujer, 2005.

BERGARECHE GROS, Almudena, GÓMEZ FERNÁNDEZ, Itziar, FERNÁNDEZ LÓPEZ, María Antonia, JIMÉNEZ ALEMÁN, Ángel Aday, MONTESINOS PADILLA, Carmen y RIQUELME VÁZQUEZ, Pablo, *Reconstruyendo el Derecho desde una perspectiva de género: materiales para la igualdad*, Vigo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo, 2017.

BOCK, G., BLOM, I. e SANTOS DE MATO, M^a I., «20 años de Historia de las Mujeres. Perspectivas internacionales», en *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 20:1; enero-junio de 2013, pp. 41-64.

¹⁷ Un desarrollo exhaustivo de las mismas puede hallarse en *Mainstreaming de género. Marco conceptual*,..., ob. cit., pp. 57 y ss.

- CUENCA, P., «Mujer y constitución: los derechos de la mujer antes y después de la constitución española de 1978», en *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, nº 8, julio, 2008.
- DEBÉN ALFONSO, M.^a, *O tratamento penal da violencia contra as mulleres. Da intensiva aplicación do principio de intervención mínima á introdución da perspectiva de xénero*, Santiago de Compostela, Servizo Galego de Igualdade (Secretaría Xeral de Igualdade. Vicepresidencia de Igualdade e do Benestar. Xunta de Galicia), 2006.
- Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Declaración política y documentos resultado de Beijing+5*, New York, United Nations, 1995 (reimpr., UN Women, 2014).
- FRASER, Nancy, «La política feminista en la era del reconocimiento: un enfoque bidimensional de la justicia de género», en *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, vol. 19, nº 2, pp. 267-286, pág. 268 y ss.
- Mainstreaming de género. Marco conceptual, metodología y presentación de “buenas prácticas”*, Madrid, Ministerios de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, 1999.
- MILL, John Stuart, *The Subjection of Women*, 1869 [trad. esp.: MELLIZO, Carlos, *El sometimiento de la mujer*, Madrid, Alianza Editorial, 2010].
- Report of the World Conference to review and appraise the achievements of the United Nations decade for women: equality, development and peace*, New York, United Nations, 1986.
- ROBINSON, Derek, «Diferencias de remuneración entre los sexos según la profesión», en *Revista Internacional del Trabajo*, Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo, volumen 117, núm. 1, 1998.

CINE Y DERECHO

STORYTELLING Y CINE EXTRANJERO EN LA EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE JUSTICIA PENAL ESPAÑOL

Cristina Alonso Salgado
Universidad de Santiago de Compostela

El estudio del sistema de Justicia penal encuentra un aliado de utilidad en el análisis de supuestos formulados a través de una narrativa histórica. En efecto, mediante la conjunción del recurso cinematográfico y la técnica del *storytelling*, se proporciona al alumnado una perspectiva que favorece su imaginario intuitivo. Y ello no resulta en absoluto desdeñable, toda vez que no sólo favorece las competencias del alumnado emisor y receptor, sino que también facilita un mejor aprendizaje, esto es, un aprendizaje más analítico y, por tanto, más crítico.

1. Introducción

La explicación de materias poco intuitivas, esto es, aquéllas que no tienen un fácil correlato en la vida cotidiana de un universitario, en sus máximas de experiencia o en su imaginario, comporta, en no pocas ocasiones, una dificultad nada desdeñable para el correcto desarrollo de una asignatura.

Una de las formas más acreditadas para salvar el referido obstáculo viene de la mano de la preparación y creación de recursos por una parte del alumnado para su socialización en la propia clase.

En particular, la solución de un supuesto extraído de una película de cine extranjero a través de una práctica narrativa puede constituir una herramienta de docencia-aprendizaje más que poderosa, toda vez que mediante el análisis de un caso formulado a través del relato se abre un horizonte de intuición que, a nuestro juicio, facilita el aprendizaje por parte del alumnado.

2. El storytelling como activo docente

Como es sabido, “(...) *el storytelling es una técnica de creación y narración de relatos con un fin comunicativo concreto, ya sea publicitario, político,*

personal, docente (...) En su concepción moderna, el storytelling encuentra sus orígenes en los EE.UU. de mediados de los noventa. Fue entonces cuando se constató que el relato, pese a su aparente sencillez y obviedad, constituía una herramienta muy persuasiva para lograr los fines pretendidos por quienes los creaban (...) En la actualidad, es tal la influencia y poder de esta herramienta en todos los sectores de la sociedad norteamericana, que se ha llegado a hablar de la entrada en una nueva era: la era narrativa. En todo caso, el auge del storytelling no puede desligarse de nuestra inmersión en lo que se ha venido a denominar 'Economía de la Atención'. En nuestras modernas sociedades, el tiempo es un recurso escaso. Y las historias, más que las cualquier otra información –por muy fundamentada que esté–, ayudan a captarlo”¹.

En no pocas ocasiones se ha puesto en valor el *storytelling*² como práctica docente, justamente en su condición de elemento de innovación que favorece la motivación, la participación y el cambio de dinámicas en el alumnado.

Tal y como se dejaba entrever *supra*, importada desde otras latitudes, desde hace algunos años las narraciones han ganado peso en la docencia en el ámbito jurídico. Nada extraño si se considera el entronque social del referido ámbito. En las aulas de las Facultades de Derecho escasean los supuestos de laboratorio y proliferan aquellos cuyo origen no se entiende sin el marco de su propio contexto.

Más allá de las resistencias, objeciones y reparos habitualmente esgrimidos contra las nuevas metodologías, lo cierto es que la narración de historias

1 RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, A., “El proceso es un cuento: el storytelling en la docencia del Derecho procesal”, en *Reduca* 5 (1), pp. 226-228. Y destacad la autora en las mismas páginas: “Si bien a primera vista podría parecer un divertimento, lo cierto es que es dominar esta técnica y aplicarla con éxito requiere conocer y manejar tanto los elementos mínimos que conforman toda historia –los personajes, el narrador, la trama, el conflicto subyacente, etc.–; como los recursos y las estrategias que las hacen más efectivas –los mitos, los ritos, los arquetipos y las metáforas–. No basta sólo con contar algo, sino que hay que detenerse en cómo se cuenta. Y ello en la medida en que, aunque parecen referirse simplemente a hechos, en realidad, los relatos apelan a nuestras emociones (...) Los sectores empresariales y políticos fueron los primeros en percatarse del enorme potencial de este instrumento, el cual, a comienzos del nuevo siglo y siguiendo la inercia de su propio éxito, sería exportado a Europa”.

2 De interés, *vid.* NÚÑEZ LÓPEZ, A., *Storytelling en una semana*, Planeta, Barcelona, 2011; y TARANILLA GARCÍA, R., *La Justicia narrante. Un estudio sobre el discurso de los hechos en el proceso penal*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2012.

como método docente viene siendo utilizada desde la antigüedad –alegorías, parábolas, etc.- para la transmisión de ideas, valores, para aprender la historia de las diferentes comunidades, etc.

Tampoco esto que se señala debe extrañar: tendencialmente se aprende más y con mayor profundidad a través de las narraciones, fundamentalmente porque causan una impresión que perdura más en nuestro marco temporal y, por tanto, también en nuestra memoria, y porque contribuyen a vencer la resistencia natural al cambio.

Pero es más, como es sabido, en no pocos casos el mayor obstáculo en el aprendizaje del alumnado viene de la mano de su propio patrón actitudinal. Pues bien, también a este respecto resulta de interés el *storytelling*, dadas sus acreditadas virtualidades en la transformación de actitudes y comportamientos³.

En definitiva, “(...) cuando escuchamos una historia y ésta conquista nuestra atención, podemos salir, momentáneamente, de nuestro círculo de tiza, y conocemos los mapas de los demás y, a veces, esta lección la podemos transferir a nuestra propia situación. Es lo que Nardone et al. (2005) denominan reestructuración, es decir, buscar aprendizajes y/o aplicaciones de las narraciones, que puedan transferirse a otros contextos, lo que supone un cambio de visión, de enfoque tanto conceptual como emocional”⁴.

3. Un recurso en desarrollo en el aula

No cabe duda de que la piedra angular de la práctica que se propone viene constituida por la posibilidad de aprender a construir relatos jurídicos. Sobre el papel, en el caso que nos ocupa el recurso al cine⁵ resulta, a priori, prescin-

3 ALONSO GARCÍA, M. A. y CALLES DOÑATE, A. M., “La utilización de las narraciones e historias en la práctica docente”, en *Cuadernos de Trabajo Social*, volumen 21 (2008), p. 249.

4 ALONSO GARCÍA, M. A. y CALLES DOÑATE, A. M., “La utilización de las narraciones e historias en la práctica docente”, ...*op. cit.*, p. 250.

5 Un clásico en la innovación docente en el ámbito del Derecho (*sic*).

De interés, *vid.*, BARRERO ORTEGA, A. (Coord.), *Derecho al cine: una introducción cinematográfica al Derecho Constitucional*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2011; GARCÍA MANRIQUE, R. y RUÍZ SANZ, M., *El Derecho en el cine español contemporáneo*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2009; ORTEGA GIMÉNEZ, A., PÉREZ TORTOSA, F. y PASTOR VALCÁRCEL, M. C., *Cine y derecho en 21 películas: materiales y recursos para el estu-*

dible. Sin negar ese carácter accesorio, lo cierto es que su incorporación al diseño de la actividad resulta de interés como potenciador de las virtualidades del propio *storytelling*.

Nos explicamos. La utilización del cine como recurso educativo para el aprendizaje⁶ del Derecho no sólo resulta de interés por la diversa casuística que ofrece -que, en el caso del cine extranjero, permite analizar en profundidad las diferencias entre sistemas de Justicia penal-, sino también porque se trata de un recurso audiovisual que entronca con la cultura del aprendizaje del siglo XXI.

La evolución formativa en los centros educativos se vincula, cada día más, a la interacción con lo audiovisual, con lo interactivo, etc. Así pues, al decantarnos por un material audiovisual, situamos el recurso docente en la misma onda de frecuencia en la que se sitúa el propio alumnado. Más allá del atractivo del cine para los alumnos -con todo lo que ello comporta en materia de implicación, participación, etc.-, la utilización del cine en la docencia-aprendizaje del Derecho debe ser analizada en clave de adaptación del lenguaje.

Con todo, lo que aquí interesa en relación al cine no tiene tanto que ver con su poder de seducción, o con su adaptabilidad al contexto, sino con su capacidad para optimizar las potencialidades del *storytelling*. Y ello porque, como señala RUÍZ SANZ, desde una perspectiva epistemológica el señalado recurso puede explicarse “(...) *a partir de tres rasgos dependientes entre sí: 1) se trata de una forma de relato jurídico, o en otras palabras, de contar historias en las que predomina algún tema relacionado con el Derecho; 2) se utilizan técnicas narrativas que, de una manera u otra, contienen argumentaciones jurídicas; y 3) se pretende, en cierto sentido, o bien tratar directamente aspectos de la realidad o llegar a suplantarla a través de la ficción*”⁷.

dio del Derecho a través del cine, Club Universitario, San Vicente (Alicante), 2013; SOUTO GARCÍA, E. M., *El Derecho Penal en el cine : materiales didácticos para un sistema ECTS*, Servicio de Publicacións da Universidade da Coruña, A Coruña, 2013.

6 “Es en este contexto de cambio en la comprensión del Derecho en el que una perspectiva como la del estudio a través del cine adquiere un valor notable. Pocos instrumentos son tan propicios para un análisis interdisciplinar como el cine, dado que normalmente en la narración fílmica se muestran los asuntos jurídicos de una forma similar a cómo estos se dan en la realidad, y en este sentido, aparecen con todas sus diversas y múltiples aristas y vinculaciones”, en PÉREZ TRIVIÑO, J.L., “Cine y Derecho. Aplicaciones docentes”, en *Quaderns de Cine* número 1 (2007), p. 71.

7 RUÍZ SANZ, M., “¿Es conveniente enseñar derecho a través del cine?”, en VV.AA., *Anuario de filosofía del derecho*, número 26, 2010, p. 259.

Determinadas las virtualidades, nuestra propuesta orbita en torno a la idea de modificar guiones de películas extranjeras con temática jurídica para adaptarlos a una hipotética versión española, formulada claro está, *storytelling mode*. Así, tal y como se anticipaba, mediante el cotejo se posibilita no sólo una mejor comprensión de las especificidades del sistema español, sino también de institutos jurídicos de transcendencia internacional, así como de los diversos sistemas del Derecho comparado.

Para ello se deben confeccionar grupos pequeños para tratar de sortear “el problema del polizón”, e indicarles que deben buscar una película de cine extranjero con implicaciones en cuanto al sistema de Justicia penal, esto es, deben seleccionar una de la que puedan inferir cuestiones de interés para la materia.

Una vez seleccionada deben analizar la cinta jurídicamente y reconstruir el relato, con las preceptivas adaptaciones de guión, para ajustarlo al ordenamiento jurídico español.

Se trata por tanto, de recurrir a estrategias narrativas para el proceso de re-creación del relato de la película, a la luz de nuestro ordenamiento jurídico y considerando, claro está, la clase de discurso que se pretende construir como modo de explicación de la realidad.

Es por esto que deben utilizarse unas orientaciones o tipológico-textuales que sirvan de columna vertebral a la narración, “(...) y cuya funcionalidad básica consistirá en que la narración no se convierta en un conjunto de representaciones inconexas, sino en una sucesión de acciones, procesos y estados que constituyan un entramado que contenga, en el supuesto de películas con contenido jurídico, algún referente básico sobre el Derecho”⁸.

4. Conclusiones

De todo cuanto se acaba de señalar cabe inferir que la readaptación de guiones extranjeros a través del método del *storytelling* puede servir no sólo para favorecer el imaginario intuitivo en el alumnado que recibe la historia, sino también para potenciar en el alumnado emisor la necesidad de articular soluciones jurídicas desde parámetros narrativos.

Con todo, al referirnos al *storytelling* no se puede negar que probablemente se trate de una de las técnicas -de las denominadas de innovación docente-,

8 RUÍZ SANZ, M., “¿Es conveniente enseñar derecho a través del cine?”, ...*op. cit.*, p. 259.

más exigentes. No se trata de saber hablar en público, o de saber escribir, se trata de saber contar. Hilvanar el relato, narrando al tiempo que se analiza y se readaptan ideas, exige no sólo trabajo, sino también horas de dedicación y una base formativa de umbral mínimo elevado⁹.

Además, no cabe duda que al combinar el *storytelling* con el medio cinematográfico, aquél acaba por verse afectado por las dificultades que habitualmente acompañan al señalado recurso audiovisual. Entre otras, la primera de las objeciones viene representada por el tipo de estructuración de las clases en la respectiva materia, toda vez que la distribución de créditos -interactivas, prácticas, teóricas, etc.- puede ser un condicionante en absoluto desdeñable.

Nótese asimismo, en segundo lugar, el problema representado por el tiempo que comporta una dinámica como la apuntada: el visionado de una película en el aula acostumbra a implicar un coste temporal más que significativo; el visionado fuera, entraña riesgos en relación al “problema del polizón”, por ejemplo. Además, incluso contando con créditos, la distribución de horarios, la duración de la clase, etc., pueden restar posibilidades a este tipo de práctica.

No obstante lo acabado de señalar, para sortear las dificultades apuntadas y posibilitar de este modo la dinámica, basta con adaptarla a las circunstancias y las específicas condiciones del propio alumnado: desde dividir el visionado y confeccionar grupos pequeños para evitar las actitudes *free rider*, hasta favorecer el trabajo en seminarios, diversificar perfiles, etc.

5. Bibliografía

ALONSO GARCÍA, M. A. y CALLES DOÑATE, A. M., “La utilización de las narraciones e historias en la práctica docente”, en *Cuadernos de Trabajo Social*, volumen 21 (2008).

BARRERO ORTEGA, A. (Coord.), *Derecho al cine: una introducción cinematográfica al Derecho Constitucional*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2011.

9 Entre las objeciones también se suele destacar “(...) como ha hecho TARUFFO, el peligro que entrañan las historias, en la medida en que son maleables y, aún siendo coherentes, pueden ser completamente falsas. Evidentemente esto es así, pero lo cierto que este peligro no se conjura dejando al margen el *storytelling*. Antes bien, es un riesgo inherente al proceso, que existe con independencia de que recurramos o no a esta técnica”, en RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, A., “El proceso es un cuento: el *storytelling* en la docencia del Derecho procesal”, ...*op. cit.*, p. 234.

- GARCÍA MANRIQUE, R. y RUÍZ SANZ, M., *El Derecho en el cine español contemporáneo*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2009.
- NÚÑEZ LÓPEZ, A., *Storytelling en una semana*, Planeta, Barcelona, 2011
- ORTEGA GIMÉNEZ, A., PÉREZ TORTOSA, F. y PASTOR VALCÁRCEL, M. C., *Cine y derecho en 21 películas: materiales y recursos para el estudio del Derecho a través del cine*, Club Universitario, San Vicente (Alicante), 2013.
- PÉREZ TRIVIÑO, J.L., “Cine y Derecho. Aplicaciones docentes”, en *Quaderns de Cine* número 1 (2007).
- RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, A., “El proceso es un cuento: el storytelling en la docencia del Derecho procesal”, en *Reduca* 5 (1).
- RUÍZ SANZ, M., “¿Es conveniente enseñar derecho a través del cine?”, en VV.AA., *Anuario de filosofía del derecho*, número 26, 2010.
- SOUTO GARCÍA, E. M., *El Derecho Penal en el cine : materiales didácticos para un sistema ECTS*, Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña, A Coruña, 2013.
- TARANILLA GARCÍA, R., *La Justicia narrante. Un estudio sobre el discurso de los hechos en el proceso penal*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2012.

DIREITO E CINEMA. BREVE REFLEXÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA AO 1.º ANO DO CURSO DE DIREITO

Maria Clara Calheiros
Universidade do Minho

1. A experiência da docência da disciplina de Introdução ao Estudo do Direito

Na maioria dos planos de estudos das Faculdades de Direito públicas, em Portugal, existe uma disciplina situada no 1.º ano do curso de Direito com a designação “Introdução ao Direito” ou “Introdução ao Estudo do Direito”. Esta disciplina - cujos conteúdos programáticos são variáveis em função das preferências e da visão sobre o mundo jurídico que o seu responsável possua – tem por objectivo (como o próprio nome indica) “introduzir” ou “apresentar” ao estudante as possíveis respostas a perguntas fundamentais como são “o quê”, o “para quê” e o “porquê”¹ do Direito.

Na Escola de Direito da Universidade do Minho, onde há mais de dez anos venho sendo responsável pela coordenação e docência nesta disciplina, temos entendido os objectivos de aprendizagem que devem nortear a definição dos conteúdos programáticos de uma forma que se adapta ao que o Professor MIGUEL REALE, há já alguns anos, afirmava a sua compreensão da “Introdução ao Estudo do Direito como uma composição artística, destinada a integrar em unidade os valores filosóficos, teóricos, sociológicos, históricos e técnicos do Direito, a fim de permitir ao estudante uma visão de conjunto, uma espécie de viagem ao redor do mundo do Direito, para informação e formação do futuro jurista.”²

1 Retomamos aqui uma perspectiva de que foi autor o jusfilósofo português CASTANHEIRA NEVES, o qual identifica três problemas fundamentais que se colocam no exercício de pensar o direito: o por-quê do direito (questionando-se o sentido universal da emergência deste na humanidade), o “para-quê” do direito (interrogando-se sobre a função pela qual o direito se vem realizando nas nossas sociedades) e o “quê” do Direito (demandando a identificação do fundamento material que sustenta a sua normatividade). CASTANHEIRA NEVES, *A crise actual da filosofia do Direito no contexto da crise global da filosofia. Tópicos para a possibilidade de uma reflexiva reabilitação*, Coimbra: Coimbra Editora, 2003, pp. 145-147.

2 REALE, Miguel, *Lições preliminares de direito*, 25.^a ed., São Paulo: Saraiva, 2001, p. VIII.

Começo por explicar o contexto concreto em que tenho desenvolvido a minha docência no âmbito dos estudos jurídicos porque tal me parece imprescindível para que se possa compreender melhor as razões pelas quais me pareceu adequado, a certa altura, utilizar como ferramenta pedagógica o visionamento de cinema nas aulas que leciono.

Devo, pois, começar por enfatizar que o perfil dos estudantes desta disciplina é o típico de quem inicia o seu percurso universitário: são jovens, de 18 ou 19 anos de idade, com escassa experiência de vida, recém-ingressados num sistema de ensino muito distinto daquele no qual estiveram até aí inseridos. Falo aqui desta ausência de experiências e de contacto com realidades sociais diversas, porque considero que esse é um factor que vem dificultar a compreensão, pelo estudante, do papel desempenhado pelo Direito, em toda a sua desafiante complexidade.

Por outro lado, fui-me dando conta que, em muitos casos, os estudantes não possuíam também uma cultura geral suficientemente rica e diversificada que permitisse a ausência ou insuficiência das suas experiências de vida pessoais.

O recurso ao acervo cinematográfico, que faz parte da cultura popular, surgiu-me então como uma via a explorar para potenciar e melhorar a fluidez do processo de comunicação que tinha lugar nas aulas.

2. O recurso ao cinema como estratégia pedagógica

Começo por esclarecer que o recurso ao cinema constituiu, nesta disciplina, uma de entre várias estratégias pedagógicas que foram utilizadas pela equipa docente. O facto de se tratar de uma disciplina anual, cobrindo um vasto leque de matérias que cruzam os domínios da metodologia jurídica, da história do pensamento, da teoria geral do direito, da legística, para só nomear algumas das componentes mais significativas, torna necessário uma aproximação ao tratamento dos temas com exposições teóricas e ampla utilização de bibliografias variadas.

Ora, sem prejuízo da necessária análise de teorias, conceitos, correntes de pensamento, princípios e de todo o aparelho técnico do mundo jurídico – essencial para aqueles que ainda têm de procurar familiarizar-se com a linguagem jurídica e as traves mestras do ordenamento jurídico – o cinema ofereceu-se como uma via a explorar para ir mais além no processo de ensino

e aprendizagem que deve ocorrer no contacto directo entre professor e estudantes.

Mais concretamente o cinema constituía-se, na opinião dos vários membros da equipa docente que coordeno, como uma oportunidade única para:

- Preencher a ausência ou insuficiência de experiências de vida pessoais, ao permitir observar e reflectir sobre a encenação de conflitos, dramas, escolhas alternativas no plano social;
- A dramatização de histórias e a construção cinematográfica de enredos permitia a cada estudante colocar-se na “pele” de personagens confrontados com circunstâncias singulares e desafiantes, perante as quais o Direito exercia o seu papel regulador;
- As histórias narradas permitiam tornar concretos e materiais as escolhas e dilemas essenciais que o Direito resolve pelas dicotomias bem/mal, permitido/proibido, lícito/ilícito, mas que constituem uma redução necessária (mas limitadora) das incontáveis gradações concretas em que as questões ético-jurídicas se podem desdobrar. Ou seja, as narrativas cinematográficas permitiam a imersão na profundidade e complexidade das questões às quais o Direito responde de modo binário.

Em muitos casos, a escolha de filmes a utilizar recaiu sobre a adaptação para o cinema de conhecidas obras literárias. Este facto poderá suscitar no nosso leitor a dúvida sobre se, então, não teria sido preferível utilizar ao invés a leitura daquelas e não o filme realizado a partir delas. Há que conceder que a riqueza da linguagem, a densidade dos enredos e narrações, a caracterização psicológica dos personagens fica, quase sempre, a perder no que respeita à transposição para o grande ecrã.

Todavia, algumas outras razões nos aconselharam a optar pelas adaptações das obras e não por estas. A primeira foi, desde logo, o facto de o cinema poder ser uma experiência colectiva, vivida em conjunto, num mesmo espaço e tempo. Caso optássemos por aconselhar a leitura de certa obra, cada estudante teria de realizar uma leitura individual, ao longo de certo período de tempo, com a possibilidade (probabilidade) de que apenas uma minoria levasse a tarefa até ao final. Em segundo lugar, há que considerar que o objectivo era que existisse uma apresentação da obra e, no final do visionamento do filme, um debate. Deste modo, permitia-se explorar em conjunto as percepções que os estudantes tinham obtido a partir da narrativa, experiência que não víamos possível com o recurso à leitura. Por último, há que fazer justiça ao cinema para dizer que se há partes da obra adaptada que são perdidas

com a transposição, também há que dizer que o filme é uma obra distinta da narrativa encenada: a dramatização das cenas, a escolha de guarda-roupa, a utilização de música, a escolha dos cenários, a interpretação pelos actores dos seus papeis, acrescenta obviamente algo de único, que não se encontra compreendido na narrativa adaptada. Mais: para quem é espectador trata-se de uma experiência sensorial completa e envolvente em que somos expostos a sons, a palavras, música, imagens.

Não fomos, obviamente, pioneiros na utilização do cinema como ferramenta pedagógica e, na verdade, existem já várias experiências relatadas e até bibliografia específica que vem apresentando uma reflexão sobre a intersecção possível entre Direito e Cinema, muitas vezes oferecendo ao leitor a análise, desde uma perspectiva jurídica, de algumas obras cinematográficas. Frequentemente, estes estudos referem o contexto pedagógico em que aquelas obras podem ser utilizadas no ensino do Direito, destacando o seu interesse para certos ramos em especial. Neste sentido, encontramos como ponto de referência da nossa experiência o texto subscrito por Benjamin RIVAYA, com o título sugestivo *Derecho y Cine. Sobre las posibilidades del cine como instrumento para la didáctica jurídica*³. O autor procede aí á descrição das várias formas que pode revestir o recurso ao cinema como veículo pedagogicamente adequado ao ensino do Direito. Refere-se, por exemplo, a possibilidade (e o interesse) da existência de uma disciplina de Direito e Cinema. No nosso caso, acreditamos que a nossa experiência recai na situação em que o cinema é utilizado como forma de apoio ao tratamento de uma temática concreta.

Ora, precisamente porque esse tem sido o escopo da nossa experiência, ao longo dos anos, pareceu-nos útil oferecer, de seguida, um exemplo da utilização que fizemos deste instrumento didáctico.

3. Um caso particular: lições a retirar do visionamento do filme “O Leitor”

No ano lectivo de 2014-2015, decidimos organizar, no âmbito da disciplina, uma sessão de cinema e direito tendo como ponto central o filme *O leitor*, realizado a partir da adaptação da obra homónima da autoria do Professor de História do Direito Schlink. Começamos por reconhecer que se trata de uma

³ Trata-se de um capítulo da obra colectiva *Una introducción cinematográfica al Derecho*, Miguel Angel PRESNO LINERA e Benjamin RIVAYA coord., Valencia: Tirant lo Blanch, 2006, pp. 27.

obra literária que gerou polémica, apesar do seu enorme sucesso. O debate gerado a propósito da obra centra-se na (i)legitimidade do retrato que oferece da Alemanha Nazi e, sobretudo, da questão da gestão do problema da culpa pela segunda geração⁴. A adaptação cinematográfica, pelo premiado director Stephen Daldry (que também dirigiu o filme *As Horas*), estreou no final de 2008 e veio reavivar aquela polémica. Mais uma vez o filme foi, apesar de tudo, um sucesso, para o que contribuiu a interpretação de um bom elenco de actores, dos quais se destacava Kate Winslet. De resto, o filme valeria a esta actriz a conquista do cobiçado óscar para melhor actriz.

Recordemos só, brevemente, em traços muito gerais, a trama deste romance: um adolescente, no final dos anos cinquenta do século passado, apaixonou-se por uma mulher com idade para ser sua mãe, com quem vive uma relação intensa a que aquela põe cobro abruptamente e sem explicações, o que lhe causa certo trauma emocional. Anos mais tarde, já como estudante de Direito, numa Alemanha ainda imersa no processo de expiação das culpas pelos crimes praticados durante a Segunda Guerra Mundial, o protagonista

4 Com efeito, Com efeito, mais uma vez, o Leitor é um bom exemplo de um texto que foi objecto de críticas e acusação de revisionismo ou “branqueamento” das culpas alemãs. Nesse sentido, Ozick publicou um artigo (*the rights of history and the rights of imagination*, in “Commentary”, 1 Março 1999, [em linha] disponível em <https://www.commentarymagazine.com/articles/the-rights-of-history-and-the-rights-of-imagination/>) em que se questiona sobre o facto de o romance de Schlink nos levar a sentir empatia por uma assassina nazi. Esta autora estabelece uma fronteira muito clara entre a história e a ficção, sendo que esta última não tem de se mover nos limites do real. Há, no entanto, na sua opinião, uma excepção: a do romance histórico, em que o objectivo é “encarnar” a história. Neste campo, haveria já um dever acrescido de respeitar aquela. Assim, a autora põe em causa as verdadeiras intenções de Schlink ao construir um personagem principal atípico – a da guarda Hanna, que é uma mulher analfabeta numa nação de gente educada. A sua conclusão aponta no sentido de uma manipulação do leitor, assim condicionado a estabelecer uma empatia com esta.

Esta não foi uma opinião isolada. Na verdade, segundo outros autores, a obra parece poder relacionar-se também com aquilo que alguns chamam um anti-semitismo secundário. Este pode definir-se como uma hostilidade contra os judeus que se alimenta do facto de o Holocausto lembrar aos alemães a sua culpa e impedir uma total assimilação da identidade alemã. Vd. Agnes MUELLER, *Forgiving the jews for Auschwitz? Guilt and Gender in Bernhard Schlink’s Liebesfluchten*, “The german quarterly”, vol. 80, n4, fall 2007, pp. 511-530.

No sentido contrário, fazendo a defesa da obra, leia-se, entre vários autores, ROTH, Jeffrey, *Reading and Misreading The Reader*, 16 “Law & Literature” 163 2004, pp. 163 – 177.

deste relato, dito na primeira pessoa, descobre, ao acompanhar um processo de julgamento de ex-guardas nazis, que a sua antiga amante era uma das acusadas da prática de um crime de homicídio em massa de mulheres prisioneiras de um campo de concentração. Gera-se um conjunto de sentimentos contraditórios no protagonista que não consegue deixar de amar esta mulher e, simultaneamente, sente a necessidade de a repudiar e dela se distanciar.

Para o efeito da questão que aqui procuramos expor – a vantagem e intencionalidade da utilização desta obra cinematográfica como instrumento didático – não é muito relevante que se proceda aqui ao escrutínio das intenções mais ou menos “ocultas” ou “subliminares” de Schlink. É evidente que não ocultamos aos estudantes o carácter polémico da obra. Aliás, pareceu-nos que esse era um aspecto que potenciava o seu interesse, sublinhando sobremaneira a sua complexa abordagem a um tema tantas vezes retratado no nosso quotidiano e que tem relevantes conexões com o mundo jurídico.

A escolha desta obra pareceu-nos especialmente adequado a motivar uma reflexão sobre a questão da dicotomia bem/mal e sobre a questão da culpa e do modo como o Direito e a sociedade reage perante os que considera, justamente, culpados dos mais ignominiosos crimes.

O que, em primeiro lugar, me pareceu perturbador – e provocador – nesta obra foi, justamente, o facto de ela nos conduzir (ao negar ao público um acesso inicial ao passado obscuro de Hanna, a protagonista) a um confronto individual com sentimentos contraditórios de empatia e de repulsa perante aquela mulher.

Com efeito, esta obra propiciou-nos a possibilidade de estabelecer uma ligação com a evocação da polémica e debate filosófico que envolveram Hannah ARENDT e a sua obra *Eichmann em Jerusalém. Uma reportagem sobre a banalidade do mal*. Nela, Arendt procura lidar com a necessidade de lidar com os comportamentos das pessoas vulgares (que Hanna é, indubitavelmente) que, em outras circunstâncias (numa sociedade não totalitária que não tolerasse e preconizasse os mais aberrantes crimes) não seriam autoras de qualquer crime.

O filme não oferece uma explicação para o facto de, numa sociedade totalitária, alguns indivíduos perderem a sua capacidade de pensar e julgar, enquanto outros continuam a ser capazes de formular juízos morais individuais. É opinião geralmente aceite que Hanna Arendt também não logrou explicar este fenómeno. No filme, uma explicação só poderia ser demandada e vir de Hanna, que todavia não a oferece verdadeiramente. Mas a obra é eficaz em

colocar-nos ante a perplexidade de nos confrontarmos com “a banalidade do mal”.

Voltemos à filosofia de Hannah ARENDT. Diz-nos a autora: “ Os juízes como é óbvio, estavam conscientes de quão reconfortante seria acreditar que Eichmann era um monstro, [...] O problema, no caso de Eichmann, era que havia muitos como ele, e que estes muitos não eram nem perversos nem sádicos, pois eram, e ainda são, terrivelmente normais, assustadoramente normais. Do ponto de vista das nossas instituições e dos nossos valores morais, esta normalidade é muito mais aterradora do que todas as atrocidades juntas, pois ela implica (como foi dito inúmeras vezes em Nuremberga pelos réus e pelos seus advogados) que este novo tipo de criminoso, sendo, na realidade, um *hostis humani generis*, comete os seus crimes em circunstâncias tais que lhe tornam impossível saber ou sentir que está a agir erradamente.⁵”

O resultado obtido com o visionamento do filme e o seu debate, permitiu suscitar nos estudantes aquela mesma perplexidade e tornar-lhes mais presente e concreta a ideia de uma humanidade e de um Homem que não é “anjo nem besta” mas as duas coisas ao mesmo tempo. Por outro lado, como se disse, o filme suscitou ainda a oportunidade para estimular o interesse pela análise e leitura de obras de filosofia incontornáveis.

4. Notas em jeito de conclusão: vantagens e desvantagens do recurso ao cinema

Nos vários anos em que esta experiência vem sendo desenvolvida, fomos capazes de identificar vantagens importantes na utilização do cinema enquanto instrumento didáctico. Em geral, subscrevemos a opinião daqueles que salientam o facto de se tratar de uma inovação que é, pela sua própria natureza, algo lúdica e atractiva. A esta, somam-se outras vantagens importantes, como são o facto de se tratar de um elemento que potencia análises inter e transdisciplinares de certos temas, e ainda o facto de estar essencialmente focalizada no processo de aprendizagem pelo próprio aluno.

No balanço que fazemos desta experiência temos também a registar que se trata de uma estratégia pedagógica que parece funcionar especialmente bem em disciplinas em que o conteúdo programático tem uma natureza mais pro-

5 ARENDT, H., *Eichmann em Jerusalém. Uma reportagem sobre a banalidade do mal*, trad. portuguesa, Lisboa: Tenacitas, 2003, p. 355 e 356.

pedêutica (como é o caso) ou de iniciação na ciência jurídica. Frequentemente, um mesmo filme permite cruzar várias problemáticas do mundo jurídico, sem fronteiras ou compartimentações artificiais da realidade.

Parece também evidente que o modelo adoptado de projecção do filme e debate é especialmente adequado sempre que o docente procure estimular nos seus estudantes a adopção de uma postura crítica e de autonomia de pensamento, ao invés de simplesmente lhe apresentar uma esquematização das opiniões que vão fazendo parte da “main stream” do pensamento jurídico, em cada momento. Ao estudante é dada, pois, a possibilidade de, num primeiro momento, formar o seu próprio juízo, convocado a pensar um certo problema jurídico, para apenas mais tarde ser confrontado com as várias interpretações, posições, juízos que existem a esse propósito no pensamento jurídico, na jurisprudência, ou com forma de lei.

Nem tudo são, todavia, pontos positivos. Temos percebido que os resultados e o interesse suscitado nos estudantes não tem sido constante em todos os anos. Se, nalguns casos, foi por vezes entusiástico, noutros anos foi uma experiência em que os estudantes pareceram não encarar a experiência como um momento “sério”, mas antes como mera experiência lúdica. Gostaríamos de ter uma percepção clara sobre as razões destas distintas reacções. Trata-se de uma escolha de filmes menos acertada? Pode existir alguma diferença associada às características distintas de cada grupo de estudantes? Não conseguimos encontrar ainda uma explicação satisfatória. Ainda assim o balanço que fazemos é, no geral, francamente positivo.

Uma última nota apenas para mencionar o modo como estas estratégias são percebidas na comunidade académica, em particular na jurídica. Inicialmente, demos conta de que muitos professores criticavam estas iniciativas vendo nelas uma forma de “entretenimento”, quando não um excelente pretexto para não preparar uma aula. Acredito que as razões para esta desconfiança se radicam, por um lado, no tradicional conservadorismo do mundo jurídico, onde existe uma tendência para evitar inovações que contrariem o modelo tradicional, clássico e quase escolástico, da aula magistral; e, por outro lado, a falta de conhecimento daquele que é o trabalho realizado por quem organiza estas sessões.

Há que dizer que a organização de uma sessão de “cinema e direito” pressupõe, ao invés do que os críticos possam imaginar, muito tempo e trabalho. É necessário desenvolver um trabalho prévio de pesquisa para seleccionar obras que possam ser adequadas a um tratamento em sala de aula; trabalho

este a que se segue o visionamento da fita escolhida várias vezes, fazendo paragens para recolher anotações sobre diálogos e cenas particularmente significativos. Acresce ainda que é necessário preparar textos de apresentação da obra (a servir de introdução antes de exibir o filme), bem como a organização de apontamentos que permitam a moderação do debate e o comentário final da obra. E tudo isto – não esqueçamos! – tendo sempre em vista a necessidade de enquadrar a análise nos objectivos e conteúdos da disciplina. Estes são os motivos pelos quais fui ouvindo com um sorriso irónico os comentários de colegas pouco receptivos a estas inovações.

Devo dizer que, nos últimos anos, cresceu o número daqueles que decidiram aderir a estas novas abordagens. Não fui ainda capaz de compreender se se trata de verdadeiras conversões, ou simplesmente de um modismo passageiro, como tantos outros. No que me diz respeito, esta é uma experiência a continuar e a aprofundar nos anos vindouros.

5. Bibliografia utilizada

- CASTANHEIRA NEVES, *A crise actual da filosofia do Direito no contexto da crise global da filosofia. Tópicos para a possibilidade de uma reflexiva reabilitação*, Coimbra: Combra Editora, 2003
- REALE, Miguel, *Lições preliminares de direito*, 25.^a ed., São Paulo: Saraiva, 2001
- AA.VV. *Una introducción cinematográfica al Derecho*, Miguel Angel PRESNO LINERA e Benjamin RIVAYA coord., Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.
- Ozick publicou um artigo (*the rights of history and the rights of imagination*, in “Commentary”, 1 Março 1999, [em linha] disponível em <https://www.commentarymagazine.com/articles/the-rights-of-history-and-the-rights-of-imagination/> [consultado em 31. 05.2016]
- MUELLER, *Forgiving the jews for Auschwitz? Guilt and Gender in Bernhard Schlink’s Liebesfluchten*, “The german quarterly”, vol. 80, n4, fall 2007, pp. 511-530.
- ROTH, Jeffrey, Reading and Misreading The Reader, 16 “Law & Literature” 163 2004, pp. 163 – 177.
- ARENDT, H., *Eichmann em Jerusalém. Uma reportagem sobre a banalidade do mal*, trad.portuguesa, Lisboa: Tenacitas, 2003, p. 355 e 356.

EL CINE COMO OPCIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL

Fernando Vázquez-Portomeñe Seijas
María Castro Corredoira
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

El cine ofrece una amalgama de posibilidades pedagógicas que hacen del mismo una herramienta de gran utilidad para contribuir a mostrar las diversas aristas de las que se compone el Derecho, así como sus múltiples y variadas conexiones con la sociedad, la política o la moral¹. El Derecho penal puede beneficiarse, como pocas ciencias, de esa *potencialidad contextual* de las películas. Dado que la formación que debemos proporcionar a los alumnos debe orientarse tanto a aspectos de naturaleza teórica como práctica, el cine, dadas sus enormes posibilidades pedagógicas², puede constituirse como un recurso muy fructífero para lograr que comprendan y evalúen las consecuencias prácticas de la aplicación de esta rama del ordenamiento jurídico.

En este trabajo nos centraremos en el empleo de las películas a modo de supuestos prácticos visuales que nos presentan situaciones jurídicas que pueden ser analizadas en clase. En concreto, tomaremos como referencia la historia que narra la película española “La caja 507”, del año 2002.

1 Cfr. PÉREZ TRIVIÑO, J. L., “Cine y Derecho. Aplicaciones docentes”, *Quaderns de Cine*, nº 1, 2007, nº 1, p. 249.

2 Sobre ello vid. ORTS BERENGUER, E. (coord.), *Prostitución y Derecho en el cine*, Valencia, 2003; MARTÍN HERNÁNDEZ, M. L., “Aprender Derecho del Trabajo a través del cine. Relato de una experiencia (Germinal)”, *Revista jurídica de deporte y entretenimiento*, núm. 22, 2008, pp. 489 y ss.; RIVAYA GARCÍA, B., “Derecho y cine. Sobre las posibilidades del cine como instrumento para la didáctica jurídica”, en RIVAYA GARCÍA, B. / PRESNO LANERA, M. A. (coord.), *Una introducción cinematográfica al derecho*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2006, pp. 12 y ss.; THURY CORNEJO, V., “El cine ¿nos aporta algo para la enseñanza del Derecho?”, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nº 14, 2009, 59 y ss.; CANO GALÁN, Y., “Derecho y cine: implementación y diseño de una estrategia docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”, en COTINO HUESO, L. / PRESNO LINERA, M. A., *Innovación educativa en Derecho constitucional. Recursos, reflexiones y experiencias de los docentes*, Valencia, 2010, p. 219.

“La caja 507” es un thriller protagonizado por Antonio Resines, que da vida al director de un banco secuestrado por unos atracadores que le mantienen encerrado en su propia sucursal. Tras el secuestro encuentra, en una de las cajas fuertes, información comprometida sobre unas tierras en las que se produjo un incendio que provocó la muerte de su hija. Lo que parecía un incendio forestal fortuito en una zona de camping, cerca de la costa, se muestra, ante sus ojos, como un fuego intencionado y, en lo que fue el bosque, se levanta ahora una urbanización de lujo. Al descubrirlo, urdirá un plan para vengarse. La historia revela que tras el boom inmobiliario de las costas españolas hay algo más que el mero fomento del turismo: incendios provocados para favorecer la especulación y la reclasificación de suelos, corrupción policial...

2. Aspectos de los incendios forestales analizados a través del cine

La película induce a reflexionar sobre diversos aspectos relacionados con el actual régimen jurídico-penal de los incendios forestales³, tales como el origen, el móvil o los efectos de los mismos.

2.1 Origen

En relación al origen de los incendios, sabemos que únicamente entre un 5 y un 10% tienen su origen en causas naturales de diversa índole (fenómenos meteorológicos, períodos prolongados de sequía, elevadas temperaturas...). En los restantes, intervienen, de manera decisiva, factores vinculados a la acción humana: la densidad demográfica, el mosaico agrícola-forestal de la zona o comarca, la puesta en práctica de determinadas políticas de repoblación forestal que apuestan por especies con dificultades de adaptación al medio y, también, la realización de ciertos comportamientos dolosos o imprudentes motivados por razones diversas (interferir en el precio de la madera, rencillas o venganzas personales o entre vecinos, creación o regeneración de

3 Vid. MARTÍNEZ PUCHE, A., “El cine como soporte didáctico para explicar la evolución del viaje y la actividad turística”, *Cuadernos de Turismo*, nº 22, 2008, p. 157; ALENZA GARCÍA, J. F., “La caja 507: corrupción urbanística e incendios forestales”, en PERNAS GARCÍA, J. J., *El derecho administrativo en el cine: materiales didácticos para un sistema ECTS*, A Coruña, 2011, pp. 127 y ss.

pastos, oponerse a cierto tipo de repoblaciones, etc.)⁴. En la actualidad, una abundante normativa trata de poner freno a unas y otras causas, las naturales y las antrópicas.

En el Código Penal español, los objetivos perseguidos por el legislador penal en este campo se muestran de una manera nítida, no resultando difícil su identificación. En este sentido, ha querido dar cuenta de las actuaciones incendiarias gravemente imprudentes, con la idea de abarcar tanto ciertas prácticas agropecuarias (las costumbres de los labradores y pastores de ciertas regiones de eliminar matorrales o de quemar pastos o rastrojeras con fines de extensión o de regeneración y que, llegando al arbolado de manera incontrollada, acaban por prender fuego al bosque), como otras turísticas o comunes. No obstante, su prioridad parece haber sido la de prevenir los incendios provocados deliberadamente, en particular ciertas modalidades o tipologías que revisten especial gravedad, considerando el móvil que los ha impulsado o los efectos que han producido.

2.2 Móvil

Con relación al móvil, el artículo 353. 2 se hace eco del nada desdeñable número de incendios forestales que esconden motivaciones simple y llanamente urbanísticas, previendo, para esos casos, la imposición de la pena en su mitad superior. La trama de “La caja 507” ilustra perfectamente el sentido de esta cláusula: se quema el bosque con el objetivo de arrasar los valores naturales del mismo y facilitar su transformación urbanística mediante la correspondiente -y lucrativa- reclasificación urbanística.

Por su parte, los apartados 1º, 2º, 3º y 4º del artículo 353. 1. contemplan diversas agravaciones relacionadas con la extensión de la superficie quemada, los efectos erosivos en los suelos, el impacto sobre las condiciones de vida animal o vegetal y la afección a espacios naturales protegidos o el deterioro o

4 Vid. ESTIRADO GÓMEZ, F. / MOLINA VICENTE, P., *El problema de los incendios forestales en España*, Madrid, 2005, pp. 27 y ss.; SERRADA HIERRO, R. / MUÑOZ LINARES, I. / MARTÍNEZ GARCÍA, J. (relatores), *Incendios forestales: tratamiento de superficies quemadas*. Documento preliminar presentado en el VIII Congreso Nacional de Medio Ambiente, Madrid, 27 de noviembre a 1 de diciembre de 2006, pp. 7 y ss.; MOLINERO, F. / CASCOS, C. / GARCÍA, A. / BARAJA, E., “Dinámica de los incendios forestales en Castilla y León”, *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 48, 2008, pp. 65 y 66; PASTOR DÍAZ, S., “El delito de incendio forestal por imprudencia grave”, *La Ley Penal*, 70, 2010, p. 66.

destrucción de los recursos afectados, en suma, con la capacidad destructiva de los fuegos; una capacidad que, merced a los recursos técnicos y narrativos empleados (planos muy abiertos que diluyen a las figuras en el marco del incendio y destacan su pequeñez frente al medio, *travellings* de seguimiento que permiten descubrir el entorno del fuego al mismo tiempo que lo hace el protagonista, amplia profundidad de campo con numerosos elementos enfocados en la escena del bosque ardiendo...) logra, verdaderamente, conmovir al espectador de la película, representando, sin duda, uno de los aspectos clave en lo que denominaríamos su análisis connotativo.

2.3 Efectos

Volviendo al art. 353.1, vemos cómo a la hora de medir la intensidad de la degradación producida por los incendios forestales, y en su afán por darles respuesta suficiente (y contundente), el legislador español ha considerado fundamentalmente, por lo tanto, sus repercusiones ambientales, que comprenden, entre otros extremos, una intensificación de los fenómenos de la erosión y desertización (al propiciar el arrastre de materiales por las aguas pluviales y modificar los ciclos hídricos), la destrucción de las funciones de producción de los bosques (con la consiguiente generación de pérdidas económicas, de maderas, pastos, frutos...), la degradación de la flora, la caza y la pesca, la desestabilización de la composición del aire y la aceleración del denominado efecto invernadero.

Ahora bien, los efectos de un incendio como el que nos presenta “Caja 507” pueden alcanzar, asimismo, a otras clases de intereses colectivos o difusos de carácter paisajístico, cultural o socio-económico. Así lo reconoce la Ley 43/2003, de Montes, en la exposición de sus principios inspiradores (art. 3) o en la regulación de materias como la información y planificación forestal (arts. 28 a 31), la ordenación de los montes y la gestión forestal sostenible (art. 32) o la declaración de zonas de alto riesgo de incendio (art. 48).

Esos otros daños han sido detenidamente analizados por los economistas, los ingenieros técnicos forestales, los ecologistas y, también, por los sociólogos. Sus conclusiones apuntan a que los fuegos afectan negativa y sensiblemente a todos los sectores económicos comarcales, así como a los intereses y forma de vida habitual de quienes la habitan. Algunas de sus derivadas son tan reales como difíciles de cuantificar: la creación de un clima de alarma social; la concentración de propiedades forestales en menos propietarios, con la

consiguiente pérdida de competitividad; la percepción de inseguridad en los sectores económicos más afectados y la correlativa búsqueda de rentas de carácter complementario que ofrezcan más seguridad; el abandono de las actividades forestales por opciones más rentables; el éxodo rural; la despoblación de las comarcas afectadas⁵... Otras, en cambio, son más fáciles de plasmar en cifras: la pérdida de renta periódica, la depreciación de la madera quemada, el cese de aprovechamientos como la venta de leña o actividades cinegéticas, las pérdidas en beneficios ambientales, las derivadas de la no utilización del monte quemado con fines recreativos⁶....

Tratando de sistematizarlas, deben mencionarse, en primer lugar, y en relación con el sector primario, las consecuencias en las actividades de explotación ligadas al ámbito forestal, básicamente los aprovechamientos ganaderos y cinegéticos. En ese terreno, indican los expertos, pese a que el fuego ha venido usándose tradicionalmente como herramienta para revalorizar los pastizales e incrementar su valor forrajero, sus efectos son tan devastadores que impiden que las zonas afectadas puedan acoger carga ganadera alguna hasta que haya transcurrido un tiempo significativo. Tampoco puede cobijarse en ellas la fauna cinegética, debiendo suspenderse todas las actividades vinculadas a la caza hasta que sean restauradas. Con respecto al sector secundario serán relevantes, en especial, las pérdidas en las industrias de explotación y transformación de la madera (incluyendo la pérdida de la cuota de mercado) y el aumento de los costes de explotación, derivados de la necesidad de tener que recorrer mayores distancias para llegar a los lugares en que se halla la madera. Por último, hay que aludir a los graves perjuicios a las actividades del sector servicios asociadas al turismo (turismo rural, práctica de deportes de aventura -cicloturismo, barranquismo, escalada...-, rutas en la naturaleza, vías verdes...), la principal fuente de ingresos de muchas comarcas de la geografía española.

Llegamos así a una conclusión, cuando menos, llamativa: existen diversos ámbitos de intereses precisados, probablemente, de tutela penal o, como

5 Vid. SERRADA HIERRO / MUÑOZ LINARES / MARTÍNEZ GARCÍA, *op. cit.*, pp. 51 y ss.

6 Vid. PLANA BACH, E., "Grandes incendios forestales y desarrollo rural. El incendio de la Catalunya central de 1998", *Revista de desarrollo rural y cooperativismo agrario*, nº 3, 1999, pp. 6 y ss.; ESTIRADO GÓMEZ / MOLINA VICENTE, *op. cit.*, pp. 14 y ss.; SERRADA HIERRO / MUÑOZ LINARES / MARTÍNEZ GARCÍA, *op. cit.*, pp. 52 y ss.; ECOLOGISTAS EN ACCIÓN, *Incendios forestales: análisis y propuestas*, Madrid, 2007, p. 20.

mínimo, no menos merecedores de ella que los que sí han accedido al texto punitivo. Constatada la laguna, el siguiente paso será proponer un reajuste de la respuesta penal e identificar -y justificar- las nuevas líneas de intervención.

Pudiera pensarse, por ejemplo, que ese (necesario) reajuste debería pasar por un incremento general de las sanciones previstas para los delitos de incendios forestales, en general. Dos argumentos hablan, sin embargo, en contra de propuestas de este tipo. En primer lugar, los factores que favorecen el incremento del número de incendios forestales durante la época estival no guardan relación alguna con el -mayor o menor- poder disuasorio de las penas, sino, fundamentalmente, con la ausencia de una verdadera cultura ambiental (apoyada en la poda y limpieza de los montes y bosques) y con el defectuoso e insuficiente control de las instalaciones peligrosas y de otros elementos de riesgo, como los tendidos eléctricos⁷. Además, el Código penal debe sustentarse en el respeto al principio de proporcionalidad entre la gravedad de la conducta y la de la pena, y apostar por soluciones duraderas, fáciles de entender y justificar en el terreno de la política criminal; y ya sólo por esa razón debería rechazarse cualquier reforma destinada a elevar los límites de las penas privativas de libertad y de multa con que se castigan, en la actualidad, estos delitos. La comparación entre el régimen de penas de los incendios forestales y el de los delitos contra los recursos naturales y el medio ambiente -que agreden contra bienes jurídicos semejantes, toda vez que la riqueza forestal de España es parte de su ecosistema- es suficientemente ilustrativa a ese respecto: los límites inferior y superior de la pena de prisión y el inferior de la multa son más elevados en los incendios, y aunque el superior de esta es menos gravoso, la diferencia es poco significativa (dieciocho meses frente a veinticuatro); y si bien la inhabilitación especial únicamente es pena principal en el delito ecológico, en los incendios forestales también puede imponerse como pena accesoria (cuando el juez compruebe que los fuegos están relacionados directamente con la profesión u oficio del sujeto activo) por el mismo tiempo de duración de la prisión -es decir, por un mínimo de uno y un máximo de cinco años-.

⁷ Vid. PLANA BACH, *op. cit.*, p. 9. Tienen Debe dársele la razón a MOLINERO, F. / CASCOS, C. / GARCÍA, A. / BARAJA, E., “Dinámica de los incendios forestales en Castilla y León”, *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 48, 2008, p. 42, cuando escriben que “la solución definitiva -de los incendios- exigiría un cambio de modelo socioeconómico en el que las sociedades rurales fueran dueñas y decisorias en la ordenación del espacio rural, en tanto que hoy se sienten marginadas y alienadas en un territorio que cada vez más perciben, muy a su pesar, como un jardín del mundo urbano”.

Desechada esa estrategia, se trata ahora de explorar las posibilidades de otros expedientes técnicos que se cohonesten mejor con un sistema penal orientado a funciones de prevención general positiva, es decir, a fortalecer determinados valores en retroceso o desuso, en este caso la cultura conservacionista de los bosques y el respeto medioambiental.

Partamos de la base de que, aunque la opinión pública ha venido expresando una creciente sensibilidad ante la proliferación de los incendios forestales en ciertas zonas de España, esa actitud no ha ido mucho más allá de lo que se ha dado en llamar “indignación pasiva”⁸. La creación de algunas asociaciones integradas por vecinos de comarcas asoladas por grandes fuegos, caso del Comité de Defensa del Bosque Gallego (Ourense, 2002), de Fuegos Nunca Más (Huelva, 2004) o de Queremos Futuro (Guadalajara, 2005), supone, de hecho, la excepción que confirma la regla. La pasividad a que acaba de aludirse guarda relación con el dato de que, con relación a la forma de vivir el monte, se constata una quiebra generacional, en el sentido de que, mientras las personas de mayor edad lo valoran por lo que implica de estilo de vida y por lo que tradicionalmente ha significado desde el punto de vista económico, las generaciones más jóvenes lo hacen, principalmente, por sus aspectos estéticos y su función como espacio de ocio y esparcimiento. Además, diversos estudios sociológicos han venido a confirmar que quienes residen en poblaciones de más de 5.000 habitantes (más desvinculadas del ámbito rural y, por consiguiente, en menor contacto con los incendios) los menos concienciados a la hora de reivindicar una mayor participación social en la prevención y restauración forestal y la potenciación de actividades económicas vinculadas al monte. Todo lo anterior nos debe llevar, pienso, a compartir la decisión del prelegislador de 2013 de introducir en el texto punitivo una agravante específica que se haga eco de la repercusión de los incendios en el entorno poblacional. Ello colaboraría en la revalorización del monte como soporte de actividades ganaderas y turísticas y, con ello, a la sensibilización de los habitantes del mundo rural con relación a la necesidad de involucrarse en la conservación de la riqueza forestal de las comarcas.

También parece razonable tomar en consideración, sobre ese mismo plano (el de las causas de agravación de la pena), la existencia de zonas calificadas administrativamente como de alto riesgo de incendio. Además de para atender a situaciones y circunstancias de especial vulnerabilidad de los bienes e

8 Vid. SERRADA HIERRO / MUÑOZ LINARES / MARTÍNEZ GARCÍA, *op. cit.*, p. 53.

intereses anteriormente mencionados, ello serviría para hacer valer el carácter accesorio el Derecho penal, que debe proporcionar, no lo olvidemos, un sistema un sistema de tutela subsidiario con relación a las medidas de control y de aplicación negociadas y los poderes de autorización, regulación e imposición de sanciones establecidos por la Ley 43/2003, de 21 de noviembre, de Montes (modificada por Ley de 28 de abril de 2006 y por RDL 6 / 2010, de 9 de abril). Pues bien, junto con un régimen sancionador y de reparación e indemnización del daño, dicha norma contempla diversas medidas de protección, investigación e incentivo para la conservación de los ecosistemas forestales, y se hace eco de la relevancia de la sociedad civil y de la coordinación de las Administraciones Públicas en la prevención de los incendios. En el terreno de la prevención prevé, en concreto, la posibilidad que sean declaradas zonas de alto riesgo de incendio, o de protección preferente, aquellas áreas en las que, por el alto peligro de incendio o por el interés de los valores amenazados, fuera ineludible implantar medidas especiales de protección (art. 48). Prueba de la importancia de ese expediente legal -que garantiza el acopio de medios de prevención y extinción autonómicos- es que, en la medida en que se disponga de informes o dictámenes que aconsejen lo contrario, no recurrir a él implicará una actuación arbitraria, que generará, en caso de incendio, la correspondiente responsabilidad administrativa⁹.

3. Propuestas

El cine ayuda a contextualizar conceptos abstractos y a mostrar cómo juegan en la práctica cotidiana, más allá de la esquematización de la realidad que caracteriza a la ciencia jurídica. En ese sentido, analizar una película puede suponer un ejercicio interpretativo tan útil -y pedagógico- como la resolución de un caso práctico. Sigamos, pues, ese camino y tomemos “La caja 507” como punto de partida para plantearnos de qué otra forma el Derecho penal podría contribuir a prevenir los incendios forestales.

Es bien sabido, que las indemnizaciones, las subvenciones y las restantes facilidades económicas destinadas a los propietarios de los terrenos forestales quemados pueden convertirse en un poderoso incentivo para que ellos

9 Cfr. SÁNCHEZ SÁEZ, A. J., “La responsabilidad patrimonial de las Administraciones Públicas por incendios forestales”, *Revista de Administración Pública*, 179, 2009, p. 99.

misimos les prendan fuego¹⁰. En esa línea, la inclusión en el Código penal de una consecuencia accesoria consistente en la pérdida temporal de la posibilidad de conseguir ayudas públicas para las actividades agrarias desarrolladas en terrenos incendiados serviría para conjurar ese riesgo, además de ser plenamente coherente con un Derecho penal preventivo y no meramente represivo¹¹. De llegar a sancionarse, la prohibición debería limitarse, de cualquier modo, a los incendios dolosos (art. 352 del Código penal), entre otras cosas porque con la eliminación indiscriminada de las ayudas públicas se correría el riesgo de perjudicar sensiblemente iniciativas que podrían ayudar a la recuperación del ecosistema. No perdamos de vista que en la recuperación de los terrenos incendiados confluyen intereses tanto individuales como sociales.

Otra propuesta interesante sería la de dar entrada, en la Sección 2ª, Capítulo II, del Título XVII del Código penal, a una cláusula semejante a la descrita en el art. 339 con relación a los delitos contra los recursos naturales y el medio ambiente (“Los Jueces o Tribunales ordenarán la adopción, a cargo del autor del hecho, de medidas encaminadas a restaurar el equilibrio ecológico perturbado, así como adoptar cualquier otra medida cautelar necesaria para la protección de los bienes tutelados en este Título”), en línea con lo dispuesto por el Proyecto de Código penal de 2013. Una cláusula de ese tenor haría posible la adopción de cualesquiera medidas cautelares reales -también de las consecuencias accesorias previstas en el artículo 129-, encaminadas a anticipar y garantizar la satisfacción del contenido de la responsabilidad civil derivada del delito de incendios forestales, como, por ejemplo, el monto de las medidas de tratamiento de los suelos quemados y de repoblación y restauración de la masa forestal que sea necesario adoptar, tanto durante la tramitación del proceso penal, como una vez finalizado¹². Además, serviría

10 Pueden traerse a colación los resultados de ciertos estudios de campo que sitúan a la incertidumbre a la hora de recibir subvenciones a la vanguardia de las preocupaciones del mundo rural, dada la baja rentabilidad de actividades como la forestal. Vid. PLANA BACH, *op. cit.*, pp. 4 y 5.

11 Con ello se trata de incidir, de nuevo, en uno de los “motores” de los incendios forestales: la motivación económica que mueve a muchos autores y que ya ha llevado al legislador a sancionar el tipo agravado del art. 353. 2 y las medidas previstas en el art. 355. Vid. SERRANO GONZÁLEZ DE MURILLO, J. L., *Los delitos de incendio: técnicas de tipificación del peligro en el nuevo Código penal*, Madrid / Barcelona, 2000, p. 125.

12 El proceso de recuperación de los terrenos quemados, por ejemplo, debe iniciarse inmediatamente o a corto plazo, al objeto de evitar la erosión post-incendio que traen consigo las lluvias, en particular las torrenciales. Según explica CARBALLAS FERNÁNDEZ,

para reforzar el sistema de reparación del daño descrito en la Ley 43 / 2003, en el que encontraría, al propio tiempo, su necesario complemento en uno de los aspectos, sin duda, más controvertidos en ese campo: el de la legitimación para reclamarla. Debe recordarse, al respecto, que los artículos 77 y 78 de aquella sientan la obligación del infractor de reparar el daño causado y facultan a la Administración para acordar la imposición de multas coercitivas o la ejecución subsidiaria, a su costa, en los casos de incumplimiento (arts. 78. 1 y 78. 3).

Por último, una tercera línea de intervención podría pasar por la incorporación al artículo 353 de una cláusula que le permita al juez imponer la pena superior en grado en los casos de concurrencia de dos o más circunstancias referidas a la gravedad de los resultados materiales provocados por el incendio. Recordemos que, en la actualidad, la concurrencia de varias agravaciones no produce el efecto de exasperar las penas de los incendios, a diferencia de lo dispuesto con relación a la estafa (artículo 250.2) o el tráfico de drogas (artículo 370. 3º). Al margen de esa cláusula debería quedar, no obstante, la agravación relativa al “grave deterioro o destrucción de los recursos afectados” (art. 353. 1. 4º del Código penal), destinada a superponerse (siquiera de forma parcial) con el contenido de las agravaciones de los actuales apartados 1º a 3º, puesto que su vocación parece ser, más bien, la de contemplar aspectos cualitativos (forestales o ecológico-ambientales) no incluidos o sólo tangencialmente incluidos en ellas. Su apreciación con cualquiera de ellas no debería modificar, por ello, el régimen general previsto en el artículo 353. 1.

4. Bibliografía

ALENZA GARCÍA, J. F., “‘La caja 507’: corrupción urbanística e incendios forestales”, en PERNAS GARCÍA, J. J., *El derecho administrativo en el cine: materiales didácticos para un sistema ECTS*, A Coruña, 2011.

CANO GALÁN, Y., “Derecho y cine: implementación y diseño de una estrate-

T., “Los incendios forestales en Galicia”, en CASARES LONG, J.J. (coord.), *Reflexiones sobre el medio ambiente*, Santiago de Compostela, 2003, p. 399, con carácter general, las primeras medidas post-incendio “han de ir orientadas hacia la recuperación de la cubierta vegetal, la fijación de la capa de cenizas y la retención de sus nutrientes, la mejora de la estructura del suelo y la regeneración de la microbiota del suelo y de su actividad”. Esta misma autora expone algunos de los métodos ensayados para la recuperación de los suelos afectados. Vid. op. cit., pp. 399 y ss.

- gia docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”, en COTINO HUESO, L. / PRESNO LINERA, M. A., *Innovación educativa en Derecho constitucional. Recursos, reflexiones y experiencias de los docentes*, Valencia, 2010.
- CARBALLAS FERNÁNDEZ, T., “Los incendios forestales en Galicia”, en CASARES LONG, J.J. (coord.), *Reflexiones sobre el medio ambiente*, Santiago de Compostela, 2003.
- ECOLOGISTAS EN ACCIÓN, *Incendios forestales: análisis y propuestas*, Madrid, 2007.
- ESTIRADO GÓMEZ, F. / MOLINA VICENTE, P., *El problema de los incendios forestales en España*, Madrid, 2005.
- MARTÍN HERNÁNDEZ, M. L., “Aprender Derecho del Trabajo a través del cine. Relato de una experiencia (Germinal)”, *Revista jurídica de deporte y entretenimiento*, núm. 22, 2008.
- MARTÍNEZ PUCHE, A., “El cine como soporte didáctico para explicar la evolución del viaje y la actividad turística”, *Cuadernos de Turismo*, nº 22, 2008.
- MOLINERO, F. / CASCOS, C. / GARCÍA, A. / BARAJA, E., “Dinámica de los incendios forestales en Castilla y León”, *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 48, 2008.
- ORTS BERENGUER, E. (coord.), *Prostitución y Derecho en el cine*, Valencia, 2003.
- PASTOR DÍAZ, S., “El delito de incendio forestal por imprudencia grave”, *La Ley Penal*, 70, 2010.
- PÉREZ TRIVIÑO, J. L., “Cine y Derecho. Aplicaciones docentes”, *Quaderns de Cine*, nº 1, 2007.
- PLANA BACH, E., “Grandes incendios forestales y desarrollo rural. El incendio de la Catalunya central de 1998”, *Revista de desarrollo rural y cooperativismo agrario*, nº 3, 1999.
- RIVAYA GARCÍA, B., “Derecho y cine. Sobre las posibilidades del cine como instrumento para la didáctica jurídica”, en RIVAYA GARCÍA, B. / PRESNO LANERA, M. A. (coord.), *Una introducción cinematográfica al derecho*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2006.
- SÁNCHEZ SÁEZ, A. J., “La responsabilidad patrimonial de las Administraciones Públicas por incendios forestales”, *Revista de Administración Pública*, 179, 2009.
- SERRADA HIERRO, R. / MUÑOZ LINARES, I. / MARTÍNEZ GARCÍA, J.

(relatores), *Incendios forestales: tratamiento de superficies quemadas*. Documento preliminar presentado en el VIII Congreso Nacional de Medio Ambiente, Madrid, 27 de noviembre a 1 de diciembre de 2006.

SERRANO GONZÁLEZ DE MURILLO, J. L., *Los delitos de incendio: técnicas de tipificación del peligro en el nuevo Código penal*, Madrid / Barcelona, 2000.

THURY CORNEJO, V., “El cine ¿nos aporta algo para la enseñanza del Derecho?”, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nº 14, 2009.

FORMACIÓN DEL JURISTA

EL JURISTA DEL SIGLO XXI Y LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO PASADO. ¿REALIDADES IRRECONCILIABLES?

Amaya Arnáiz Serrano
Universidad Carlos III de Madrid

1. Sobre la enseñanza del Derecho

En los últimos tiempos se ha escrito y reflexionado mucho sobre los modelos de enseñanza, acerca del futuro y la transformación de la Universidad del siglo XXI. Muchos de estos trabajos han tenido como punto de partida el reto de adaptar nuestras universidades al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)¹; otros han tratado de evidenciar el distanciamiento entre la Academia y el foro que, en los últimos años, parece haberse acrecentado y abogan por una mayor capacitación técnica². Sin embargo, no han sido muchos quienes han tratado de echar la mirada atrás para ahondar en las causas que nos han llevado a pensar que hay que superar el modelo tradicional de la universidad³.

1 Sobre el reto de la adaptación del modelo universitario al EEES, cfr. LEÓN BENÍTEZ, M^a. R. Y OTROS, *La licenciatura de derecho en el contexto de la convergencia Europea*, Tirant lo Blanch, 2007; LLEBARÍA SAMPER, S. *El proceso de Bolonia: la enseñanza del Derecho a juicio... ¿Absolución o condena?*, Bosch, 2009, PÉREZ ÁLVAREZ, M^a. P., *Innovación metodológica y Espacio Europeo de Educación Superior. Experiencias docentes en el ámbito del derecho*, Dykinson, 2011, entre otros muchos.

2 PÉREZ LLEDÓ, J.A., “Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho”, *AFDUAM*, núm. 6, 2002, pág. 198: “Bajo el título de «Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho», el propósito general que me anima es el de defender una enseñanza del Derecho que sea más práctica, partiendo del postulado de que la misión principal de la facultad de Derecho, aunque no sea la única, ha de ser la formación de buenos profesionales del Derecho (en las múltiples profesiones jurídicas: no me refiero sólo al libre ejercicio de la abogacía). Entiendo por «más práctica» una formación más metodológica, que proporcione una mayor capacidad técnica, argumentativa (dar prioridad a la «formación» en habilidades y aptitudes sobre la «información» de contenidos normativos), y que así libere al estudiante de una paralizante visión formalista del Derecho, sustituyéndola por una concepción instrumental del medio jurídico”.

3 En la obra del profesor Gonzalo QUINTERO OLIVARES, *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*, Cuadernos Civitas, Thomson Reuters, 2010, se realiza una sesuda reflexión acerca del origen,

Cuando se reflexiona sobre cómo ha de ser el papel del jurista del siglo XXI, enseguida se piensa en las diferencias entre la formación de las Universidades del siglo pasado y las Universidades del modelo “Bologna” que parecen responder a la idea una formación más moderna y actual, más acomodada a la realidad de nuestro tiempo. Sin embargo, creo que antes de habernos entregado al modelo europeo de enseñanza, quizá debiéramos haber reflexionado sobre qué tipo de jurista es el que se venía formando en las Facultades de Derecho; y qué jurista será el resultado de esa acomodación a un modelo de enseñanza que da una gran importancia no sólo al conocimiento sino también a las habilidades, capacidades y destrezas prácticas⁴. A priori, sin duda, pudiera parecer que una formación más dúctil más próxima a las necesidades de la sociedad/mercado es sin duda una gran mejora, pero debiéramos preguntarnos a qué se está renunciando cuando damos una mayor prevalencia a la enseñanza profesional frente a la enseñanza conceptual o teórica.

No cabe duda que la enseñanza del Derecho ha sido diferente en cada momento histórico, y nuestro tiempo, y, más concretamente, nuestros días, no son diferentes en este sentido, pero en cambio sí lo son en la intensidad con la que todo se transforma y se trastorna. Quizá, por ello, debiéramos estar más atentos a la entidad y calado de los cambios que se nos avecinan.

Muchas han sido las voces que han aseverado que la Universidad del futuro debe desempeñar una función diversa a la que hasta el momento ha podido tener⁵. Hoy es frecuente escuchar desde diversos sectores que la Universidad

las causas y los riesgos que amenazan este proceso de transformación de la enseñanza del Derecho. También contienen un estudio pormenorizado la obra de LEÓN BENÍTEZ, M^a. R. Y OTROS. *La licenciatura de derecho en el contexto de la convergencia Europea*, Tirant lo Blanch, 2007.

4 Sobre la transformación de la enseñanza universitaria y su acomodación a la formación práctica vid. por todos PÉREZ ÁLVAREZ, M^a. P., *Innovación metodológica y Espacio Europeo de Educación Superior. Experiencias docentes en el ámbito del derecho*, Dykinson, 2011 y PÉREZ LLEDÓ, J.A., “Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho”, *AFDUAM*, núm. 6, 2002, págs. 197-268.

5 En este sentido, MICHAVILA, F. (“La universidad futura: expectativas y cambios necesarios”, *AFDUAM*, núm. 6, 2002, págs. 101-102) afirmaba que: “La universidad tendrá un papel social creciente, no sólo como agente formador sino como agente innovador y como apoyo técnico para el desarrollo socioeconómico de su entorno. Ha de asumir un liderazgo cultural mayor y se ha de convertir en un referente para los valores del progreso social. La universidad no puede ser una torre de marfil silenciosa ante los problemas que amenazan la nueva sociedad: la exclusión y la marginación de colectivos cada vez más amplios, la violencia, las nuevas formas refinadas de explotación y la inseguridad

ha de adaptarse a las necesidades de la práctica forense⁶. Y a ello suele unirse la “descalificación” de los modelos universitarios antiguos, sin excesiva reflexión ni sobre éstos, ni sobre la universidad que pretendemos construir de futuro. Este desapego por el modelo universitario tradicional, que además parece conducirnos a un modelo universitario de capacitación profesional, quizá puede ser en parte explicado –pues sin duda se trata de un fenómeno mucho más complejo–, entorno a dos consideraciones: i) el desvalor cultural del Derecho y ii) la consideración de que el pensamiento teórico, que tradicionalmente ha propiciado la universidad, es sinónimo de pensamiento inútil o, al menos, carente de interés práctico.

laboral, los fundamentalismos religiosos, étnicos o –acaso sean los más graves– económicos, etc. Las instituciones universitarias tendrán un protagonismo destacado en la generación de riqueza, en la innovación tecnológica y en la resolución de los problemas medio- ambientales”.

6 Para PÉREZ LLEDÓ, J.A., “Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho”, op. cit., pág. 207, la actual Universidad no satisface ni la formación teórica que debiera impartir, ni alcanza las demandas reales de una formación práctica: “Con muchos matices, he venido a decir en mi diagnóstico, simultáneamente, que la enseñanza del Derecho en España es «poco práctica» y «poco teórica» ¿Cómo se entiende esta paradoja? ¿Con qué crítica a la enseñanza del Derecho me quedo, con la de que es poco práctica, o con la de que es poco teórica? Con las dos. Mucho de lo dicho hasta ahora en cuanto a mi diagnóstico se puede presentar y resumir mostrando cómo la enseñanza del Derecho se desarrolla en un nivel de discurso «intermedio» que devalúa otros posibles niveles de discusión. Este nivel intermedio separa la «teoría» de la «práctica» (cuando convendría superar esa escisión tan tajante), y al final acaba por no enseñar satisfactoriamente ni una ni otra. No se proporciona a los estudiantes una sólida formación intelectual para comprender a fondo, investigar y criticar el fenómeno jurídico en su dimensión social, histórica, filosófica y política; pero tampoco se les muestra el funcionamiento real del Derecho en la práctica cotidiana, ni se les capacita profesionalmente para esa práctica. Hay un divorcio en la enseñanza del Derecho respecto de concepciones tanto más abstractas como más concretas. Ni la teorización global ni el funcionamiento real del sistema jurídico o de la práctica de los juristas encaja dentro de esta concepción limitada. La enseñanza ignora o denigra la formación en las capacidades intelectuales e interpersonales necesarias para estudiar y practicar Derecho satisfactoriamente; y opera partiendo del presupuesto de que la enseñanza de la práctica del Derecho debe tener lugar *en* la práctica del Derecho precisamente porque opera con una noción estrecha de «práctica jurídica», sin asumir que es perfectamente posible, y necesaria, una formación práctica «en el buen sentido» proporcionada desde la Facultad”.

2. Sobre el desvalor cultural del derecho

Si bien es cierto que en cada época el Derecho se ha enseñado y estudiado de manera diversa, no lo es menos que el objeto de estudio no ha mutado en cuanto a su naturaleza. Sin embargo nunca como en los últimos tiempos hemos presenciado un mayor desinterés por el valor cultural del Derecho⁷. En la sociedad actual ha calado sin duda esa errónea percepción que describe y crítica magníficamente QUINTERO OLIVARES según la cual “todo lo que no sea aprendizaje práctico, es superfluo, innecesario o inútil”⁸. Esta idea que tanto ha calado en la transformación de la malla curricular de nuestras universidades no es sólo engañosa por lo simplista sino también por lo alejada que está de la realidad.

El Derecho ha sido y sigue siendo en la actualidad un producto de la cultura, un elemento vertebrador de la convivencia que responde a la realidad y valores imperantes de la sociedad en la que surge. Luego, el Derecho es un fiel reflejo de la sociedad en la que surge. Por ello, es imprescindible no sólo conocerlo sino también comprenderlo en su contexto para poder aplicarlo correctamente. El sistema legislativo no puede ser entendido sino en su contexto socio-cultural. Tal y como se ha señalado por la doctrina, es desafortunadamente cierto que el estudio exclusivo de la ley crea la imagen de que las normas jurídicas poseen un valor propio independiente de los valores sociales que se encontraban presentes en el momento de su creación⁹. Los estudios de

7 QUINTERO OLIVARES, G. *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*, Cuadernos Civitas, Thomson Reuters, 2010, pág. 133. Además considera que: “Lo que llamo «crisis del valor cultural del derecho» arranca, en buena medida, de la percepción de que *la sociedad española no siente por el Derecho, en su más amplia acepción, el respeto que sería de desear*, prescindiendo de que las causas de ese alejamiento ético sean reconocibles y aceptables en muchos casos, que no en otros... Tal vez sea una falta de habituación a lo que significa el Estado de Derecho lo que explica esa actitud colectiva, o quizá sea algo más profundo: una crisis del valor del Derecho como sistema de ordenación de la vida común” (pág. 19).

8 *La enseñanza del Derecho en la encrucijada...*, supra cit., pág. 29, y como sigue diciendo: “La *apología de la práctica como «lo único de interés» va impregnando las mentes juveniles*, pero no es fruto de una perversión natural sino que nace de antiguo, y en las causas intervienen los planes de estudios que han primado lo absolutamente cercano [...] y lo inmediatamente aplicable. El *pensamiento abstracto* es sinónimo de pensamiento inútil”.

9 Cfr. VILLALPANDO, W. “La formación del jurista. Objetivos y competencias en la enseñanza del Derecho”, *Invenio*, vol. 12, núm. 22, junio, 2009, pág. 22.

Derecho tienen carácter humanista, por eso están intrínsecamente ligados al conocimiento de la historia y de la cultura de la sociedad en que es creado¹⁰.

Durante mucho tiempo en la universidad española se enseñaba como introducción al Derecho, Historia y Filosofía¹¹. Es evidente que hoy, el encaje de los créditos y su acomodación a los nuevos planes de estudio no permitiría plantearnos una formación de este alcance y calado. Pero ello tampoco debería hacernos pensar que la construcción teórica de los conceptos así como la descripción de las instituciones jurídicas pueden ser enseñanzas prescindibles para el jurista por su escasa o poca utilidad.

El Derecho es concebido hoy como un producto social, es una parte crucial de nuestra cultura. Hace ya tiempo que quedaron desterradas todas aquellas concepciones que permitían afirmar que el Derecho nos venía dado por la divinidad o que se encontraba o descubría en la naturaleza de los hombres o de las cosas. Por ello, no es posible hacer una interpretación correcta del Derecho sin conocer y comprender el contexto sociocultural en el que surge¹². Tras el Derecho se encuentra una forma de entender e institucionalizar los valores que la sociedad entiende como fundamentales para su organización y bienestar común en cada momento concreto de la historia. A través del Derecho se fijan los valores esenciales que son fruto y reflejo del consenso social y que posibilitan la convivencia pacífica. Luego, resultaría un retroceso pensar que se puede prescindir del estudio del contexto cultural en el que surge el Derecho, pues ello crearía una desafortunada percepción de la ley y generaría

10 Como recordaba LEOPOLDO ALAS, *Clarín* en el *Prólogo*, a la obra de R. Ihering, *La lucha por el Derecho*, Editorial Themis, Bogotá, 2011, pág. XXIX: “El derecho como ley del Estado y como convicción del pueblo, y como costumbre y como obra artística de la jurisprudencia, es *obra del trabajo humano*, y obra que exige esfuerzos y lucha constante con muchos obstáculos de distinto género”.

11 AZNAR I GARCÍA, R. Y MARTÍNEZ NEIRA, M. “La enseñanza de la historia del derecho y la LRU” en *LA Enseñanza del Derecho en el Siglo XX. Homenaje A Mariano Peset*, Edición de Adela Mora, Dykinson, Madrid, 2004, pág. 28; MARTÍNEZ NEIRA, M., «Los orígenes de la historia del derecho en la universidad española», *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, núm. 3, 2000, págs. 73 y ss.

12 Así por ejemplo, NORBERTO BOBBIO, al referirse a la Declaración Universal de los Derechos Humanos afirmaba que la misma “representa la conciencia histórica que la humanidad tiene de sus propios valores fundamentales en la segunda mitad del Siglo XX. Es una síntesis del pasado y una inspiración para el porvenir pero sus tablas no han sido esculpidas de una vez para siempre”. (*El tiempo de los Derechos*, Editorial Sistema, 1991, pág. 40).

una falsa imagen de las normas jurídicas, pretendiendo que las mismas estén dotadas de un valor propio e independiente del contexto en el que surgieron. Los riesgos que provoca la enseñanza del Derecho desprovista de su valor cultural ya han sido puestos de relieve por algunos autores¹³. Como afirmara TOMÁS Y VALIENTE, «si se quiere ser un jurista y no un simple conocedor de las normas vigentes para su aplicación mecánica ausente de toda crítica, se debe “pensar” con una conciencia histórica del derecho y de su evolución»¹⁴.

En nuestros días, quizá es más patente que nunca que la realidad sociocultural incide incesantemente en la conformación del ordenamiento jurídico. La seguridad jurídica, esa vocación de permanencia en el tiempo de las normas, parece haber cedido ante la necesidad de que el Derecho sea fiel reflejo de las inquietudes de la sociedad en constante transformación por las fluctuaciones sociopolíticas. Por ello, resulta contradictorio que, en un momento como el actual, se postergue la enseñanza del Derecho desde su perspectiva histórica¹⁵.

Por lo tanto, si lo que define al Derecho es su carácter social –ser un producto histórico, manifestación cultural de una concreta sociedad–, su perspectiva histórica resulta obligada no sólo para su comprensión sino también para la reflexión sobre el fenómeno jurídico¹⁶.

13 VILLALPANDO, W. (“La formación del jurista. Objetivos y competencias en la enseñanza del Derecho”, *Invenio*, vol. 12, núm. 22, junio, 2009, pág. 22), afirma que: “El Derecho tiende a cristalizar valores sociales que son predominantes en la sociedad y en el momento histórico de su creación. La ignorancia de este hecho provoca una *imagen distorsionada y acrítica* de la realidad en la que suelen incurrir los abogados”.

14 TOMÁS Y VALIENTE, F., *Manual de Historia del Derecho Español*. 4 edición. Tecnos. Madrid. 1987, págs. 34-35.

15 TAU ANZOÁTEGUI, V. “El historiador ante el derecho”, *La Ley*, marzo, 2003, Anticipo de Anales, año XLVII, 2ª época, núm. 40, en su Discurso de incorporación a la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires, afirmaba que: “El Derecho no puede comprenderse sin la Historia y la Historia no puede comprenderse sin el Derecho”.

16 QUINTERO OLIVARES, G. *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*, Cuadernos Civitas, Thomson Reuters, 2010, págs. 19 y ss., achaca este desinterés por el contexto sociocultural del Derecho a una crisis de valores más amplia: “Este abandono de la formación académica obedece a la crisis aun más global que atraviesa la cultura humanística... y eso es quizá lo que explica la facilidad con que se acepta la conveniencia de eliminar las partes históricas y culturales de cualquier materia y otorgar importancia a todo lo que rezuma “interés práctico”.

Esta perspectiva histórica debiera asimismo acompañarse de una formación crítica constructiva que permita adecuar los valores que subyacen en el Derecho a los cambios sociales, procurando así que la justicia que en un tiempo los inspiró pueda alcanzarse través del tiempo¹⁷. Por ello, es preciso retornar la dimensión humanística a los estudios de Derecho, que no pueden concebirse sólo como capacitaciones para el foro, , para las “necesidades del mercado”¹⁸, sino sobre todo para la formación de ciudadanos capaces de comprender e interpretar la realidad histórica que es el Derecho.

Esta consideración del Derecho como producto histórico es la que debe llevarnos a no sucumbir en planteamientos simplistas que pretenden construir la formación del jurista entorno a conceptos eminentemente prácticos, como si todo aquello que no constituyese un conocimiento práctico resultase prolijo o fútil. Y lo que verdaderamente es inútil, es pretender utilizar bien el Derecho sin saber cómo y para qué se originó. Decía TOMÁS Y VALIENTE, que “un jurista es una persona cuyo trabajo consiste en reflexionar acerca del Derecho, interpretar el Derecho vigente y contribuir de modo directo o mediato a su aplicación y creación”. Bueno, creo que una enseñanza depurada del Derecho, desprovista de su componente cultural, no permite formar ese tipo de juristas.

17 MENÉNDEZ MENÉNDEZ, A. “Sobre lo jurídico y lo justo”, en *El Derecho, la Ley y El Juez. Dos Estudios*, García Enterría y Menéndez Menéndez, Cuadernos Civitas, Madrid, 1997, págs. 88-89: “La práctica del Derecho durante tantos años no ha disipado mi preocupación por una subordinación decimonónica a la ley (positivismo ideológico) que tantas veces vemos en los juristas prácticos, en los jueces y en nosotros mismos. Parece que todo el mundo del Derecho –es decir los derechos y la justicia- se reduce a lo dispuesto por la ley; esta simplificación lleva a concebir la actividad de los juristas como un mero servicio a la ley, si no incluso como su simple exégesis, es decir, conduce a la pura y simple búsqueda de la voluntad del legislador. He pensado también si no debiéramos ir buscando la formación de juristas creadores del Derecho, juristas capaces de entrar por las amplias puertas constitucionales y por los intersticios del ordenamiento jurídico en busca de soluciones técnicamente correctas dentro del sistema y mejor inspiradas en criterios de justicia y equidad”.

18 Advierte PULIDO, A., *El futuro de la Universidad*, Publicaciones Delta, 2009, pág. 25, que: “[...] pienso que hay que tener el máximo cuidado cuando, para diseñar el futuro deseado para la universidad, se utilizan los términos “mercado” y “empresa”. La Universidad no puede moverse exclusivamente a estímulos de unas señales cortoplacistas de las demandas de formación o de conocimientos. Ni la educación ni la ciencia son mercados clásicos de oferta/demanda”.

3. Sobre la errónea consideración de la inutilidad del pensamiento teórico

Íntimamente relacionado con la idea del desvalor cultural del Derecho se encuentra la segunda de las consideraciones que debemos realizar al examinar la transformación que se está produciendo en la formación docente universitaria, la idea de que el pensamiento teórico o abstracto constituye un pensamiento inútil o carente de valor práctico. Sin duda, a esta segunda percepción o consideración se ha contribuido en parte desde la Universidad, pues no deja de ser cierto que el estudio del Derecho se ha alejado con frecuencia del Derecho positivo e incluso de las inquietudes de la sociedad en que debe ser aplicado. Pero este hecho no debiera por sí mismo permitir sustentar, como en ocasiones se ha pretendido que, la formación práctica puede prescindir del estudio del Derecho o, que la formación de un jurista puede prescindir del conocimiento teórico. De hecho, de ser cierta esta afirmación, lo más sensato sería echar el cierre a las Facultades de Derecho y reemplazarlas por Escuelas de Práctica Jurídica¹⁹. En éstas se desearía toda teorización en torno las cuestiones jurídicas y se centrarían los esfuerzos en el adiestramiento o capacitación práctica en orden al ejercicio profesional, en particular de la abogacía y otras profesiones jurídicas. Si la Universidad pretende formar juristas integrales, las Escuelas de práctica jurídica pretenden formar profesionales especializados. Ambos tipos de formación no siendo incompatibles lo que desde luego no son es alternativos. La formación del jurista no puede ni debe prescindir de eso que denominamos teorización del derecho.

Si antes recordábamos que el Derecho es un producto social y cultural y que, por ello, el estudio y conocimiento de su historia y contexto es esencial para la formación del jurista. También es preciso en este punto subrayar que el Derecho es además un producto complejo cuya comprensión precisa de una cierta capacidad de abstracción. A través del estudio del Derecho se posibilita

19 Éste es precisamente el diagnóstico que vaticinan eminentes profesores que suscribieron el denominado manifiesto *Saquemos los estudios de Derecho del proceso de Bolonia*, que puede consultarse en el <http://sites.google.com/site/saquemosderechodebolonia>: “El camino que está tomando en nuestro país el diseño de los planes de estudio para la formación en derecho ignora el papel de los juristas en la compleja sociedad actual y se dirige a fomentar un perfil inferior de profesional como mero aplicador mecánico de normas vigentes. En definitiva, confunde lamentablemente lo que debe ser un grado en derecho con lo que es un ciclo de estudios profesionalizado para la formación de personal subalterno. Pero igual que los médicos no son asistentes técnicos sanitarios, los juristas no son asistentes técnicos jurídicos”.

el establecimiento de patrones para la interpretación, la integración, la sistematización e incluso, me atrevería a decir, el mejoramiento del ordenamiento jurídico para su justa aplicación.

Luego el conocimiento teórico, es decir, aquél que no se reduce a la interpretación formalista de la norma, permite precisamente al jurista construir en la práctica sus argumentos, es decir, posibilita la aplicación técnica de la ciencia jurídica. Por ello, del mismo modo que no es posible confundir la legislación con el Derecho, pues el Derecho como construcción cultural y política, es mucho más que la ley. Tampoco debiera reducirse la formación del jurista a la de un mero “operador jurídico”, entendidos éstos como aquellos que más próximos se hallan a la aplicación técnica del derecho. Por tanto, la teoría jurídica no puede tacharse de conocimiento inútil o superfluo pues, precisamente cumple su tarea proporcionando al operador jurídico una elaboración adecuada para su comprensión y posterior aplicación del Derecho.

En la práctica se ha descalificado la formación académica y a muchos ha persuadido la idea propiciada por algunos operadores jurídicos de que la Universidad se ha quedado anclada en un conocimiento teórico que suele ser tachado de superfluo por carecer de utilidad práctica²⁰. Y ello es así, pero no por una disfunción de la enseñanza del Derecho, en la que se pueda hablar de una cierta “atrofia” que no nos permite salir del marco teórico, sino todo lo contrario, porque el marco teórico es la única forma en la que se puede capacitar a un jurista de manera integral, que no precisa de una respuesta – para un concreto caso práctico-, sino el marco y los referentes para alcanzar a vislumbrar todas las posibles soluciones que alberga el Derecho. En la prácti-

20 Así puede leerse en PÉREZ LLEDÓ, J.A. “Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho”, *AFDUAM*, núm. 6, 2002, pág. 207, que: [...] la reivindicación de una enseñanza más práctica sí me parece justificada si por «práctica» se entiende otra cosa: una formación más *metodológica* que capacite «en general» para el manejo del Derecho en las más variadas profesiones jurídicas; y que no se obsesione tanto por comunicar los contenidos de las normas «en los libros» y mire más al funcionamiento del Derecho «en acción», desplazando el «foco atractivo», hoy situado en la perspectiva del legislador, de la norma en el «BOE», hacia la perspectiva del juez, de la norma en el Aranzadi (muchos estudiantes acaban la carrera sin apenas haber manejado un repertorio de jurisprudencia, y sin que la facultad apenas les haya llevado a observar un juicio). A la defensa de una enseñanza más práctica en este otro sentido dedicaré buena parte de esta ponencia. Ahora sólo quiero constatar, como diagnóstico, que el reproche estudiantil hacia el carácter «poco práctico» de la enseñanza del Derecho, aunque a menudo vaya muy desencaminado, apunta hacia algo cierto: nuestra enseñanza es poco práctica...”.

ca profesional no cabe duda de que el jurista precisará de respuestas a casos concretos, pero éstas sólo podrán ser alcanzadas si previamente comprende la teoría del derecho que subyace a las normas o instituciones en conflicto.

Es cierto que son muchas las voces que se han oído atribuyendo a la formación académica un escaso valor práctico, pues efectivamente cuando en la práctica se busca la solución a un problema los planteamientos teóricos o dogmáticos adquiridos en la Universidad no permiten solucionarlo²¹. Pero quizá la pregunta que debiéramos hacernos no es tanto si el conocimiento teórico del derecho es útil o no, sino si lo que queremos son Universidades que, en lugar de formar a juristas, formen a meros aplicadores del derecho²². En este punto no debiéramos perder de vista que las Facultades de Derecho no sólo forman abogados litigantes sino también a futuros creadores del derecho o a jueces pacificadores de los conflictos sociales²³. Y tal vez, yendo aun más allá, habría que preguntarse a quién beneficiaría que el primer contacto de los ciudadanos con la Facultad de Derecho quedase relegado a una mera capacitación profesional, reservando –suponemos–, a estudios posteriores la formación más teórica, profunda y compleja del Derecho.

Pero es que además, aun asumiendo que la Universidad pudiera limitarse a formar operadores jurídicos, no es posible esa formación sin una mínima aproximación teórica al Derecho, a sus conceptos e instituciones. A través del

21 Más allá incluso de esta consideración QUINTERO OLIVARES, G. (*La enseñanza del Derecho en la encrucijada...*, pág. 75), asegura que: “Personas inteligentes, incluso detentadoras de altas responsabilidades, hacen suya la idea de que los académicos son una panda de inútiles emboscados en un pseudo saber. Ése es sin duda un modo grosero de contemplar la función de los juristas, y, lo que es peor, implica, aún sin decirlo, un correlativo desprecio hacia el objeto del trabajo del jurista, que es el derecho. En suma: el jurista es un parásito incrustado en una máquina incapaz de resolver problemas, y esa máquina es el Ordenamiento jurídico o el sistema de justicia o todo a la vez”.

22 Sobre este particular DEL REAL ALCALÁ, J.A. “La identidad de la Filosofía del Derecho como materia útil para juristas”, *AFD*, XXVII, 2011 págs. 83-84, reconoce que: “El problema de la organización de la enseñanza del Derecho suele ir ligado a un orden de cuestiones más generales relacionadas con los fines que persigue la educación jurídica y que no son externas al contexto histórico en el que las Facultades de Derecho y de Ciencias Sociales y Jurídicas desarrollan los Planes de Estudios de Derecho. Aun cuando la formación universitaria tiende a la formación técnica, y así se ha ido constatando en los Planes de Estudios de Derecho que se han sucedido en época reciente y cuya desembocadura son los criterios de Bolonia [...]”.

23 VILLALPANDO, W. “La formación del jurista. Objetivos y competencias en la enseñanza del Derecho”, *Invenio*, vol. 12, núm. 22, junio, 2009, pág. 22.

saber teórico se pretende promover la comprensión del Derecho como un sistema jurídico dotado de una coherencia interna y no como un mero conjunto de disposiciones legales. La Ciencia Jurídica tiene como objetivo fundamental la descripción del derecho positivo y su presentación en forma de conceptos racionales y objetivos, pero además se propone acceder al conocimiento de la normatividad y su aplicación a través de las técnicas jurídicas como el análisis exegético y la inferencia²⁴. A través del conocimiento teórico se permite a los estudiantes explorar, entender y comprender los motivos de la creación jurídica, lo que le permitirá asimismo desarrollar la capacidad crítica necesaria para permitir la evolución y transformación del Derecho en aras del bienestar social. Por ello, la formación teórica deber ir intrínsecamente acompañada de la crítica constructiva, de tal suerte que se permita la defensa de los valores sociales fundamentales mediante la renovación, adaptación y perfectibilidad de la norma jurídica ante nuevas coyunturas²⁵. Luego, cuando en las Facultades de Derecho se hace referencia a la ciencia jurídica sólo se está haciendo referencia un modo profundo de estudiar el Derecho y construir categorías, que lo que persiguen es superar la simple glosa de disposiciones legales, edificando un sistema, no por merecer el título de científico, sino para facilitar la comprensión y su estudio²⁶.

La función del teórico del Derecho no persigue otra cosa que favorecer y facilitar un conocimiento profundo del Derecho, que no debiera resultar inútil al aplicador del Derecho, pese a que éste busque en su aplicación técnica

24 VILLALPANDO, W. “La formación del jurista. Objetivos y competencias en la enseñanza del Derecho”, *supra cit.*, pág. 14.

25 VILLALPANDO, W. “La formación del jurista. Objetivos y competencias en la enseñanza del Derecho”, *Invenio*, vol. 12, núm. 22, junio, 2009, pág. 22. En esta misma dirección y yendo un poco más allá, TOHARIA CORTÉS, al analizar los criterios de interpretación contenidos en el art. 3.1 del CC, en concreto “la realidad social del tiempo en que han de ser aplicadas”, considera muy acertadamente a mi parecer que: “No me parece exagerado afirmar que ello implica un importante replanteamiento de la exégesis jurídica que queda así «sociologizada»: lo que ahora se exige de los juristas es que al analizar el sentido de la ley entren a considerar también la realidad social del momento. Es decir, que traten de conciliar la intención originaria del legislador con las nuevas condiciones sociales existentes para hacer posible así una interpretación de las normas desde el presente y para el presente más que desde el pasado para el presente” (“Las nuevas realidades sociales y la enseñanza del derecho”, *AFDUAM*, núm. 6, 2002, pág. 115).

26 QUINTERO OLIVARES, G. *La enseñanza del Derecho en la encrucijada...*, cit., pág. 66.

sólo una de las interpretaciones que alberga el Derecho para la resolución del caso concreto, interpretación que mucho tendrá que ver con la posición en relación con el conflicto que ocupe el mismo.

El saber teórico y crítico del Derecho permite suministrar a la sociedad un modelo de jurista más completo, pues su capacidad de enjuiciamiento del Derecho será lo que le permita la comprensión integral del mismo. Esto significaría que la crítica jurídica es, pues, parte de la comprensión del Derecho, de manera que de faltar este ingrediente, la formación del jurista se revelaría limitada e incompleta²⁷. Pero es que además, la crítica, entendida de esta forma significa también rescatar las razones históricas de las instituciones e ideas que las sustentan, insertarlas en su tiempo histórico y en una totalidad social, para así percibir su pleno sentido²⁸. Un modelo de formación que esté dispuesto a sacrificar en aras al pragmatismo la formación humanística y teórica, sólo puede tener como resultado un jurista “menor”, que carecerá de capacidad crítica necesaria para enfrentar las concretas regulaciones e interpretarlas para mejorar y transformar el Derecho que vertebró nuestra sociedad.

4. Sobre el aparente divorcio entre la academia y el foro

Una de las mayores y más constantes críticas que se han vertido sobre la Universidad en los últimos años es precisamente su apartamiento de la realidad forense, de la práctica y, en general, de la sociedad. Se dice que en la universidad no se proporcionan soluciones para dar respuesta a los problemas prácticos. Y la verdad es que esta aseveración no deja de ser cierta pero sí simplista, pues lo que debiéramos tener claro es si la Universidad está llamada a cumplir esa función eminentemente práctica en la capacitación de los estudiantes o como señalara GINER DE LOS RÍOS está llamada a convertirse en el “órgano más autorizado y supremo” para la enseñanza²⁹.

Las críticas vertidas a la Universidad por aquellos que hemos convenido en denominar operadores jurídicos parten siempre de la inutilidad del co-

²⁷ DEL REAL ALCALÁ, J.A. “La identidad de la Filosofía del Derecho como materia útil para juristas”, *AFD*, XXVII, 2011, pág. 106.

²⁸ *Ibíd.*

²⁹ GINER DE LOS RÍOS, F. *Escritos sobre la universidad española. Antología (1893-1904)*, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcq8174>

nocimiento adquirido en relación con las necesidades de la práctica forense. En este sentido, lo primero que debemos plantearnos es si lo que buscan los distintos operadores jurídicos en el Derecho (abogados, jueces, fiscales...) dista tanto como pareciera de lo que el académico pretende del Derecho en la formación de sus estudiantes. Un buen docente debiera procurar iniciar su labor de enseñanza no asumiendo la norma objeto de estudio de manera acrítica. Debiera extender su formación al menos a lo siguientes extremos: i) el análisis de la ideología que subyace en la norma; ii) la relación ideológica y técnica que dicha disposición guarda con otras normas similares en el Derecho histórico propio y en el Derecho comparado; iii) Asimismo, debiera ser capaz de describir y valorar las distintas interpretaciones que cabe dar a la norma y la incidencia que las mismas tendrían sobre el problema social y humano que subyace a la misma; y, en último término, iv) debiera poder valorar las consecuencias favorables o desfavorables que cada una de las interpretaciones conlleva³⁰. La realización de esta labor por parte del académico es la que permite afirmar que el docente ha sido capaz de formar al estudiante verdaderamente en la Ciencia Jurídica.

Esta concepción de lo que debiera ser la formación del docente universitario evidencia por sí misma que, entre las labores del mismo no se encuentra dar respuesta a problemas concretos o desentrañar cuál debe ser la particular interpretación que ha de darse a un concreto conflicto. Ésa no es la labor del docente. Su labor ha de ser ofrecer esa visión completa y compleja que conforma el Derecho, asegurar que el jurista conoce el contexto histórico y sociológico de la norma y que cuenta con las herramientas necesarias para vislumbrar y valorar las distintas interpretaciones que tienen cabida en la norma. Sin duda, parte de esa formación que le permitirá recorrer ese camino hasta llegar a la aplicación técnica del Derecho, puede que sea un conocimiento teórico; pero, sin duda no inútil, pues esa formación será

30 Para QUINTERO OLIVARES, G. *La enseñanza del Derecho en la encrucijada...*, cit., pág. 31: “El método dogmático presupone la existencia de una norma que se analiza, creando desde ella categorías, que luego se relacionan para componer un sistema, pero eso es solo el proceso «objetivo». La dogmática será más o menos rica dependiendo del tratamiento mismo del objeto del que se parte, y es ahí donde entra en juego la personalidad científica del docente”. Sobre el papel del docente en la formación jurídica véase también GONZÁLEZ RUS, J. J. “Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro”, *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, RECPC 05-r1, 2003; PÉREZ LLEDÓ, J.A. “Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho”, supra cit. y VILLALPANDO, W. “La formación del jurista...”, op. cit.

la que le permita, no sólo hacer un ejercicio de subsunción de los hechos/ el problema en una concreta norma, sino interpretarlo para realizar la mejor de las aplicaciones, pudiendo contextualizarlo y valorarlo conforme a la ideología que lo inspiró.

Por ello, la descalificación de la formación académica científica en base a su inutilidad es no sólo simplista, sino que incurre en dos graves errores, pues: i) Esa formación teórica le permitirá en la práctica no sólo alcanzar una solución, sino vislumbrar todas las posibles interpretaciones para dar respuesta al conflicto; y, además, ii) la visión crítica basada en una perspectiva histórica y sociológica, le capacitará no sólo para aplicar el Derecho sino para hacerlo de manera constructiva, permitiéndole interpretar la norma de la manera que mejor se acomode a la defensa de los valores fundamentales ante las nuevas realidades sociales.

Todo ello, nos permitiría explicar la discrepancia de criterios entre los distintos intérpretes, especialmente la que pueda haber entre los intérpretes judiciales y académicos. La labor de la ciencia jurídica no se circunscribe a ofrecer soluciones para resolver casos prácticos, sino que tiene como objetivo formar juristas capaces de describir, interpretar y valorar todas las posibles interpretaciones que tienen cabida en la disposición en conflicto y que, eventualmente, pueden ser útiles para la solución de un conflicto. Los operadores jurídicos sin duda buscan otra cosa del Derecho –pero no por un desprecio hacia la ciencia jurídica–, sino porque, desde la posición que ocupan precisan de la aplicación técnica del Derecho sólo la respuesta que mejor se acomode a sus pretensiones. Mientras que el teórico de cualquier disciplina jurídica persigue ofrecer al estudiante un conocimiento amplio y profundo del Derecho, procurando describir y analizar críticamente todo lo que en él cabe o no cabe; el operador jurídico busca ahora en el Derecho exclusivamente la solución a un problema práctico. Esto no puede reducirse a una simplificación que permita a nadie afirmar que, puesto que la formación teórica no permite resolver directamente un problema es, por consiguiente, un conocimiento inútil o, lo que es aún peor, prescindible en la formación de nuestros juristas.

Los distintos profesionales se aproximan asimismo al Derecho a través de perspectivas diversas. Abogados, fiscales asesores jurídicos ... buscan en el conjunto del ordenamiento jurídico la interpretación de la norma que mejor se acomode para hacer valer sus pretensiones o intereses legítimos en la resolución del conflicto. En cambio, el juez al enfrentarse a un conflicto pretende encontrar la interpretación del Derecho que permita su pacificación. Luego,

esa valoración de inutilidad de la teoría, puede ser apreciada por jueces, abogados o fiscales, en el sentido de que en la Universidad no les damos los peces. Muchas veces ni siquiera proporcionamos la caña. Nos limitamos, nótese el retintín en lo de “limitamos”, a enseñar a pescar. No me cabe duda de que muchos preferirían obtener la solución sin el fatigoso tránsito de tener que conocer y comprender el método para alcanzarla³¹. Pero eso, además de hacerle un pobre favor a cualquier aspirante a operador jurídico, sería una grave irresponsabilidad. Esta tendencia cada vez más extendida que pretende que la formación en Derecho tenga cada vez más una vocación eminentemente práctica, orientada a la resolución de casos concretos, choca frontalmente con la esencia de la formación del jurista, que precisa, esencialmente de construcciones jurídicas y abstractas que evidentemente no ofrecen *prima facie* la solución a los conflictos, pero capacitan para su búsqueda en las mejores condiciones³².

En los últimos tiempos parece que estamos incurriendo en el gravísimo error de reducir la formación del jurista a su capacitación profesional, y confundir dicha profesionalización del jurista con la mera capacitación en habilidades y destrezas para la práctica. Debiéramos preguntarnos a quién beneficia, si es que a alguien beneficia, el que las Facultades de Derecho se estén subrepticamente transformando en escuelas de capacitación profesional. Y es que, en la Universidad pueden tener cabida habilidades y destrezas, pero como advierte QUINTERO OLIVARES, reconociendo «la necesidad infungible de la formación teórica básica»³³.

31 Como ya afirmara IHERING, R. (*La lucha por el Derecho*, Editorial Themis, Bogotá, 2011, pág. 3): “El Derecho es una idea práctica, es decir, indica en fin, y como toda idea de tendencia, es esencialmente doble porque encierra en sí misma una antítesis, el fin y el medio. No basta investigar el fin, se debe además mostrar el camino que a él conduzca”.

32 De lo contrario sería como advierte QUINTERO OLIVARES, G. *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*, Cuadernos Civitas, Thomson Reuters, 2010, pág. 139, como si: “[...] las Facultades de Derecho pudiesen conformarse con fomentar un perfil inferior de profesional como mero aplicador mecánico del Derecho vigente. Y es que hace ya demasiado tiempo que los Estudios Superiores Universitarios se están reduciendo a una burda capacitación profesional”. Y lo que considero aún más grave como si “para dedicarse a la profesión de abogado basta con un pequeño adiestramiento profesional. Tener cierto conocimiento científico/teórico del Derecho, es visto casi como algo ornamental, como algo prescindible”.

33 QUINTERO OLIVARES, G. *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Dere-*

El riesgo que corremos con ello es evidente. Decía con cierto candor alguien cuya aportación al conocimiento teórico al final ha resultado relevante, Albert Einstein, que: “No debe llenarse la cabeza del joven con hechos, nombres y fórmulas. Para saber eso no necesita ir a la Universidad, ya que puede encontrarlo en los libros. Los profesores deberían dedicarse únicamente a enseñar a pensar a los jóvenes y a entrenarles en algo que ningún texto puede hacer. Es verdaderamente milagroso que la enseñanza actual no haya logrado ahogar la sagrada curiosidad del investigador”³⁴. El profesor de universidad debería dedicarse únicamente a enseñar a pensar. El científico concluía su reflexión con una idea que hoy ya parece algo ingenua: “Es verdaderamente milagroso que la enseñanza actual no haya logrado ahogar la curiosidad de los estudiantes”³⁵. Bueno, creo que la curiosidad ha sido la primera víctima de este paradigma de la utilidad práctica, al menos en lo que al Derecho respecta.

5. Algunas consideraciones finales

El Derecho no puede sino ser estudiado con profundidad para que pueda ser verdaderamente útil a la sociedad. La carrera de Derecho no debería ser rebajada a una mera capacitación profesional, reduciendo su formación a un conjunto de “conocimientos prácticos”. Pero quizá lo más preocupante sea que esta deriva no obedece a una voluntad decidida de terminar con lo que representa y significa la Universidad... Quizá el diagnóstico sea tan sencillo y certero como el que pronosticaba QUINTERO OLIVARES, lo que sucede es simplemente que “la Universidad no es una isla independiente de la sociedad en la que vive, y esa sociedad establece unas reglas de utilidad práctica y económica a las que la Universidad se está adaptando”³⁶ o, quizá, lamentablemente, sucumbiendo, sin mucha resistencia y con grandes dosis de indiferencia... No deberíamos permitir la entrega de la Universidad a las empresas para que se rijan con criterios empresariales, “mercantilizando la enseñanza”.

Además, no es sino un trampantojo pensar que la práctica no precisa de

cho académico, docencia universitaria y mundo profesional, Cuadernos Civitas, Thomson Reuters, 2010, pág. 143.

34 EINSTEIN, A. *Notas autobiográficas*, Editorial Alianza, Madrid, 1984, pág. 21.

35 EINSTEIN, A. *Notas autobiográficas*, op. cit., pág. 22.

36 QUINTERO OLIVARES, G. *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*, Cuadernos Civitas, Thomson Reuters, 2010, pág. 155.

la teoría, la formación cultural y teórica del jurista es imprescindible también para una buena práctica. No hay una dicotomía radical entre formar para el mercado y la práctica y formar para la ciencia jurídica. Lo que hay es una notable diferencia entre formar malos y buenos juristas. Otra cosa es que a alguien pudiera interesar que los juristas egresados de las Facultades de Derechos salgan antes y peor formados.

Aplicar nuevas metodologías pedagógicas, incorporar una enseñanza orientada al caso o nuevas tecnologías no es sinónimo de enseñar sólo derecho positivo o de prescindir de la formación teórica y de la perspectiva histórica. Puede que sea más fácil, pero no debe ser esa la idea de una reforma de la enseñanza universitaria del Derecho.

Enseñar mejor no es simplificar contenidos, no pasa desde luego por aligerar los programas renunciando a parte de los contenidos históricos y teóricos –hace ya mucho que desaparecieron de los temarios las cuestiones relativas al origen y naturaleza de las instituciones, las referencias a los principios...-. Modernizarse sí, degradar la disciplina no.

No debemos confundir el objetivo de mejorar nuestras técnicas de enseñanza y adaptarlas a las nuevas necesidades de los juristas con hacer del estudio del Derecho un taller de power point. Aprovechemos las buenas ideas que vienen del modelo Bolonia³⁷, aprovechemos la crítica que se hace a la Universidad para mejorar, pero resistamos la tentación de convertirnos en escuelas profesionales. Sigamos formando juristas completos.

37 Como muchos autores han querido resaltar el problema no se encuentra en el Plan de Bolonia, sino en la adaptación que del mismo se ha hecho en las Universidades españolas, sobre este particular vid. GARCÍA AMADO, J.A. “Bolonia y la enseñanza del Derecho”, *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 5, 2009, págs. 42-53. Y es que como pone de relieve SOLA FERNÁNDEZ, M. “La Formación del Profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 51, 2004, pág. 91: “La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior se nos presenta con todas las características de un discurso que bien puede representar un intento serio de innovación de las universidades, o bien solamente un proceso de convergencia que se quede en el plano de lo más superficial y visible, que es la adaptación contable del crédito europeo (ECTS) y el establecimiento de títulos de grado y postgrado homologables. No obstante, el cambio es necesario, y la filosofía del énfasis en el aprendizaje puede constituir un pretexto oportuno para iniciarlo”.

6. Bibliografía

- AZNAR I GARCÍA, R. Y MARTÍNEZ NEIRA, M. “La enseñanza de la historia del derecho y la LRU”, en *La Enseñanza del Derecho en el Siglo XX. Homenaje A Mariano Peset*, Edición de Adela Mora, Dykinson, Madrid, 2004, págs. 19 - 44.
- BOBBIO, N. *El tiempo de los Derechos*, Editorial Sistema, 1991.
- DEL REAL ALCALÁ, J.A. “La identidad de la Filosofía del Derecho como materia útil para juristas”, *AFD*, XXVII, 2011 págs. 83-109.
- EINSTEIN, A. *Notas autobiográficas*, Editorial Alianza, Madrid, 1984.
- GARCÍA-ALAS Y UREÑA, L. (Clarín) *Prólogo*, a la obra de R. Ihering, *La lucha por el Derecho*, Editorial Themis, Bogotá, 2011, págs. XI-L.
- GARCÍA AMADO, J.A. “Bolonia y la enseñanza del Derecho”, *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 5, 2009, págs. 42-53.
- GARCÍA DE ENETERRÍA, E. *El Derecho, la Ley y el Juez. Dos estudios*, Cuadernos Civitas, Madrid, 1997.
- GINER DE LOS RÍOS, F. *Escritos sobre la universidad española. Antología (1893-1904)*, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcq8174>
- GONZÁLEZ RUS, J. J. “Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro”, *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, RECPC 05-r1, 2003, <http://criminnet.ugr.es/recpc/05/recpc05-r1.pdf>, págs. 1-21.
- IHERING, R. *La lucha por el Derecho*, Editorial Themis, Bogotá, 2011.
- LEÓN BENÍTEZ, M^a. R. Y OTROS. *La licenciatura de derecho en el contexto de la convergencia Europea*, Tirant lo Blanch, 2007.
- LLEBARÍA SAMPER, S. *El proceso de Bolonia: la enseñanza del Derecho a juicio... ¿Absolución o condena?*, Bosch, 2009.
- MENÉNDEZ MENÉNDEZ, A. “Sobre lo jurídico y lo justo”, en *El Derecho, la Ley y El Juez. Dos Estudios*, García Enterría y Menéndez Menéndez, Cuadernos Civitas, Madrid, 1997, págs. 63-93.
- MICHAVIDA, F. “La universidad futura: expectativas y cambios necesarios”, *AFDUAM*, núm. 6, 2002, págs. 95-104.
- MARTÍNEZ NEIRA, M., «Los orígenes de la historia del derecho en la universidad española», *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, núm. 3, 2000, págs. 71-164.
- PÉREZ ÁLVAREZ, M^a. P., *Innovación metodológica y Espacio Europeo de*

- Educación Superior. Experiencias docentes en el ámbito del derecho*, Dykinson, 2011.
- PÉREZ LLEDÓ, J.A. “Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho”, *AFDUAM*, núm. 6, 2002, págs. 197-270.
- PULIDO, A., *El futuro de la Universidad*, Publicaciones Delta, 2009, http://www.univnova.org/libro/pdf/el_futuro_de_la_universidad.pdf
- QUINTERO OLIVARES, G. *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*, Cuadernos Civitas, Thomson Reuters, 2010.
- SOLA FERNÁNDEZ, M. “La Formación del Profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 51, 2004 (Ejemplar dedicado a: La Universidad de la convergencia, una mirada crítica / coord. por José Emilio Palomero Pescador), págs. 91-106.
- TAU ANZOÁTEGUI, V. *El historiador ante el derecho*, Discurso de incorporación a la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires, *La Ley*, marzo 2003, Anticipo de Anales, año XLVII, 2ª Época, núm. 40.
- TOHARIA CORTÉS, J.J. “Las nuevas realidades sociales y la enseñanza del derecho”, *AFDUAM*, núm. 6, 2002, págs. 115-125.
- TOMÁS Y VALIENTE, F. *Manual de Historia del Derecho Español*. 4ª Ed., Tecnos, Madrid, 1987.
- VILLALPANDO, W. “La formación del jurista. Objetivos y competencias en la enseñanza del Derecho”, *Invenio*, vol. 12, núm. 22, junio, 2009, págs. 13-28.

LA FORMACIÓN DEL ABOGADO DEL SIGLO XXI

Emiliano Carretero Morales
Universidad Carlos III de Madrid

1. Introducción

En las últimas décadas estamos asistiendo a cambios muy importantes en prácticamente todos los ámbitos, sin embargo hemos de preguntarnos si el Derecho y, en particular, la enseñanza del Derecho, lo ha hecho igualmente. Tradicionalmente, la profesión de abogado ha sido bastante conservadora, siempre se ha mostrado reacia a los cambios y a incorporar nuevos elementos en su tradicional forma de trabajar. Sin embargo, los tiempos han cambiado y el abogado ha de aprender a desenvolverse en un entorno más complejo donde saber gestionar la pluralidad, y donde trabajar de forma multidisciplinar cada vez se antoja más necesario¹.

A diferencia de otras disciplinas, el Derecho ha evolucionado mucho más lentamente. La Justicia se sigue ejerciendo como en el siglo pasado, poco ha cambiado, sin embargo los potenciales usuarios de la misma sí han cambiado. Hay un importante sector de población que demanda de los abogados una formación integral, que vaya más allá del mero conocimiento de las cuestiones jurídicas, que requiere cambios significativos con respecto a la abogacía tradicional en términos de competencias y habilidades.

Según distintos estudios realizados en los últimos años, cada vez un sector más importante de ciudadanos demanda un perfil de abogado en el que se prioriza la formación multidisciplinar, los conocimientos en economía, en resolución alternativa de conflictos, en psicología, en inteligencia emocional, frente a la formación meramente jurídica.

Los clientes buscan que el abogado les resuelva el problema, no que gane el juicio, y esa solución pasa por que el abogado sepa hacer un diagnóstico

1 Tal y como pone de manifiesto NAVARRO SEGURA, “los modelos que más han crecido en el sector legal han sido los más disruptivos, los que ofrecen servicios diferentes, son flexibles y se adaptan al máximo a las necesidades de los clientes, son los denominados ABS (Alternative Business Structures). NAVARRO SEGURA. E., “El perfil del abogado del siglo XXI”, informe realizado en la Facultad de Derecho de Esade por las profesoras Sandra Enzler y Eugenia Navarro. Disponible en: <http://itemsweb.esade.edu/wi/Prensa/Estudio%20sector%20legal%20de%20los%20negocios%202014.pdf>.

adecuado del conflicto para determinar en consecuencia cuál ha de ser la estrategia o el método más adecuado para dar la mejor solución a su cliente. Dicha solución, en ocasiones, puede pasar por acudir a la vía judicial, pero en otras ocasiones quizás sea más indicado utilizar otras fórmulas que permitan, en definitiva, ofrecer una mejor solución al conflicto concreto planteado por el cliente.

En ningún caso esto implica que la formación jurídica no sea importante, al contrario, es básica, es fundamental. Pero presuponiendo la sólida formación jurídica, el momento actual requiere ir un paso más allá. La formación jurídica viene de serie en los abogados, por tanto no aporta un valor diferencial, no suma, todos los abogados tienen formación jurídica, sin embargo lo que sí suma, lo que sí puede llegar a diferenciar es que el abogado sea capaz de ofrecer a su cliente soluciones diferentes, lo que requiere estar debidamente preparado y formado, se precisa, pues, una mayor sofisticación en la prestación del servicio.

En la práctica, ya hay algunas firmas de abogados que ofrecen servicios complementarios a los legales, servicios integrales para determinados sectores. Estas firmas probablemente salgan más reforzadas de la actual coyuntura de crisis porque ofrecen soluciones globales ajustadas a las verdaderas necesidades de sus clientes. En el ámbito de la empresa, por ejemplo, cada vez es más habitual encontrarse con abogados especializados no solo en el área de práctica, si no en cuestiones sectoriales o en aspectos concretos del negocio de su cliente. Probablemente la captación de talento se convertirá en clave para las firmas y ese talento no sólo se medirá por la formación meramente jurídica, sino por las habilidades y competencias que complementen su labor como abogado.

Nos encontramos, pues, ante un nuevo paradigma de Justicia, donde el abogado ha de replantearse su profesión y donde las Universidades como responsables de la formación de los futuros abogados también habrían de replantearse dicha formación.

2. ¿Es adecuada la formación de los futuros abogados?

La sociedad en los últimos años ha sufrido cambios importantes y el sector de la abogacía ha vivido una fuerte transformación, un cambio de paradigma que ha modificado el perfil del abogado.

Pero, los continuos procesos de cambio en nuestra sociedad, en ocasiones, no tienen el debido reflejo en la Universidad, cuyos planes de estudios muchas veces están desfasados y no se adecúan a estas nuevas realidades.

En este sentido, hemos de plantearnos si estamos formando convenientemente a los nuevos juristas del siglo XXI, si es suficiente con la formación que impartimos o si debemos introducir algunos cambios para que nuestros, ahora alumnos y mañana futuros abogados, estén mejor preparados para afrontar los retos que exige la nueva sociedad.

Tradicionalmente, desde la Universidad, el abogado ha sido formado para litigar, lo cual, obviamente, es necesario pues va a constituir una parte fundamental de su labor profesional, pero tenemos que preguntarnos si realmente estamos capacitando al abogado para otros cometidos tan importantes al menos como aquél.

Según el Informe presentado en el mes de mayo de 2014 por las profesoras de ESADE, Sandra Enzler y Eugenia Navarro, una vez garantizado el nivel adecuado y mínimo de conocimientos jurídicos, los clientes establecen un perfil de abogado en el que priorizan las competencias del mismo, que suponen el 64%, frente al perfil comercial, 31%, o la excelencia técnica que sólo supone el 5%. También, según el citado Informe, un 74% de los encuestados no contratarían a un profesional que sólo aportara sólidos conocimientos jurídicos y un 94% sí contrataría a aquél que tuviera un buen perfil competencial².

Por tanto, deberíamos plantearnos una serie de cuestiones importantes como cuál es el concepto de abogado que queremos formar, cuál es el concepto de enseñanza que debemos promover o cuál es el concepto de aprendizaje que debemos asumir.

Entre los objetivos generales de los planes de estudios en el Grado de Derecho de las distintas universidades se suelen encontrar los de formar profesionales con una alta cualificación y un profundo conocimiento de la ciencia y de las distintas ramas del Derecho. Igualmente, se pretende fomentar la capacidad de investigación de los estudiantes orientada a la elaboración crítica del sistema jurídico y su aplicación a la realidad social.

La efectiva implantación de nuevos Grados, con el llamado Plan Bolonia, significó un cambio sustancial en la forma de enseñar, por parte del profesor, y en la forma de aprender, por parte del alumno. Sin duda, ha supuesto un mayor esfuerzo para ambos, pero el objetivo se centra en la consecución de mejores resultados, en aprender, no sólo más, sino mejor.

2 Ibid.

Entre los objetivos genéricos de la formación universitaria se señalan la obtención de capacidad de análisis y de síntesis, el interés por aprender y adquirir conocimientos, la habilidad para aplicar los conocimientos a la práctica, la facilidad para comunicarse de forma tanto oral como escrita, la aptitud para aprender y actualizar los conocimientos, la facultad de autocrítica, las competencias para el planteamiento y la resolución de problemas, herramientas para la negociación y el trabajo en equipo, o la capacitación para utilizar los medios informáticos con el objeto de obtener información y comunicar datos.

Y, por su parte, entre los objetivos específicos del Grado en Derecho, se señalan los de tener conciencia del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales, del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinar de los problemas jurídicos; ser capaz de utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico; disponer de habilidades para manejar las distintas fuentes jurídicas, localizando y obteniendo la información que precise; poder desarrollar la oratoria y la dialéctica jurídica; poseer conocimientos básicos de argumentación jurídica; tener capacidad de creación y estructuración normativa; estar facultado para leer e interpretar textos jurídicos; ser capaz de analizar de manera crítica el ordenamiento jurídico; o identificar y dominar los distintos modos de creación del Derecho.

Entre los objetivos señalados destacan cuestiones de carácter jurídico, como no podía ser de otra forma, pero también se incide en la importancia de la adquisición de competencias y habilidades por parte del estudiante. La pregunta que debemos hacernos es si realmente estamos consiguiendo estos objetivos o muchos de ellos se han quedado simplemente en una declaración de buenas intenciones.

Respondiendo a la anterior cuestión, en concreto, y por lo que respecta a la adquisición de competencias y habilidades, entiendo que los objetivos no se han cumplido.

Se ha avanzado significativamente en algunas cuestiones, fundamentalmente en la importancia que desde la entrada en vigor del nuevo Grado en Derecho se concede a la parte práctica de la formación del alumno, lo que sin duda resulta muy importante, sin embargo, como digo, hay determinados objetivos donde no se ha incidido lo suficiente.

En este sentido, entiendo que los actuales planes formativos del Grado en Derecho no prestan la suficiente importancia a la adquisición de competen-

cias, herramientas y habilidades no estrictamente jurídicas, pero fundamentales para el ejercicio profesional del abogado del siglo XXI.

A las facultades de Derecho les ha de corresponder, no sólo formar juristas competentes y aptos para ejercer su profesión legal, sino que deberían ir más allá y proporcionar una formación más amplia que integre también el correcto aprendizaje de la oratoria, la adquisición de técnicas de comunicación, formación en otras vías de gestión y solución de conflictos, distintas a la judicial, así como una completa formación axiológica que determine el correcto ejercicio de la profesión de abogado.

3. Las nuevas competencias y habilidades del abogado del siglo XXI

La preparación del abogado en la actualidad ha de ser integral y multidisciplinar, no puede limitarse a la adquisición de conocimientos jurídicos. Dicha formación ha de comprender conocimientos tecnológicos, económicos, empresariales, de fundamentos de marketing, de métodos alternativos de gestión y solución de conflictos, incluso de psicología y sociología, todo ello con la finalidad de ofrecer el mejor servicio a su cliente y proporcionarle la mejor solución posible. Tradicionalmente, se tenía la idea de que el buen abogado era el que más pleitos ganaba, sin embargo hoy en día esa concepción ha quedado un tanto desfasada y se podría afirmar que el mejor abogado es el que consigue la mejor solución para su cliente, de forma eficiente y ahorrándole la mayor parte de costes posibles, tanto económicos, como temporales y emocionales.

A tales fines, el abogado habrá de estar debidamente preparado y acreditar una serie de conocimientos específicos y de cualidades personales.

3.1 Conocimientos en métodos alternativos de gestión y solución de conflictos

Existe un evidente temor hacia lo desconocido y estos mecanismos aún hoy lo son. Motivos de tradición jurídica hacen que muchos abogados no se muestren proclives hacia un cambio de las consolidadas instituciones jurisdiccionales clásicas y, por tanto, reacios a la utilización de nuevos mecanismos de gestión y solución de conflictos³.

3 Tal y como apunta MEJÍAS GÓMEZ, “en la universidad se enseña a los futuros abogados que su calidad jurídica se medirá por la cantidad de juicios que ganen y no por

En otras ocasiones, son razones meramente económicas las que hacen a los abogados renegar de la utilización de estos mecanismos alternativos de resolución de conflictos, toda vez que el uso de los mismos les puede suponer un menor rendimiento económico si el conflicto ya está iniciado y se resuelve de forma más rápida, cuando no los ven como una seria amenaza o intromisión en su labor profesional si dicho conflicto se resuelve sin su concurso y con la intervención de otros profesionales.

Para eliminar estos recelos hay que tratar de informar y formar a los futuros abogados sobre el objeto y finalidad de estos métodos de gestionar disputas, lo que además les va a proporcionar una nueva óptica a la hora de abordar los conflictos que puedan plantearles sus clientes.

Como se ha comentado anteriormente, el cliente, normalmente, no busca que el abogado gane el pleito en los tribunales, lo que realmente pretende es que le solucionen su problema, independientemente de cómo se haga o de la vía elegida, y si el abogado consigue evitar la judicialización del conflicto, con el subsiguiente ahorro de costes de todo tipo que ello conlleva, posiblemente habrá ganado un cliente para toda la vida⁴.

Hay que intentar cambiar la visión clásica de la figura del abogado, el abogado del siglo XXI ha de pasar de ser un mero litigador ante los tribunales a convertirse en un asistente legal que habrá de aconsejar a su cliente acerca de cuál es el método que él entiende idóneo o más adecuado para gestionar su problema concreto, derivando al mismo al servicio que corresponda, en su caso, y asesorándole durante su desarrollo, habiendo finalmente de dar forma jurídica al acuerdo alcanzado si fuere necesario, por lo que no es que se prescinda en ningún caso de su intervención, sino que, simplemente, la misma se configurará de forma distinta.

De hecho, en la práctica, cada vez son más los abogados en ejercicio que

la cantidad de pleitos que eviten o terminen por el acuerdo de las partes. Incluso se piensa que un abogado negociador es un abogado débil. Se confunde la debilidad con la capacidad de diálogo. Se confunde la fortaleza con la intransigencia y con la rigidez, la tozudez o la falta de capacidad de diálogo”. MEJÍAS GÓMEZ, J.F., *La mediación como forma de tutela judicial efectiva*, El Derecho, Madrid, 2009, pág. 60.

4 Como señala BAHAMONDE COSTAS, “a nuestros clientes no les interesa nuestro prestigio personal, les interesa que seamos resolutivos y prácticos, que seamos creativos, que sepamos encontrar soluciones alternativas a sus problemas. Que no hagamos lo de siempre, demanda, pleito, recursos, malgastando el tiempo y el dinero”. BAHAMONDE COSTAS, E., *Técnicas de negociación en los Despachos de Abogados*, Thomson Reuters Aranzadi, Navarra, 2014, pág. 18.

se están formando en resolución alternativa de conflictos, fundamentalmente en mediación y arbitraje. En definitiva, de lo que se trata es de que amplíen su campo de actuación profesional y, por ende, de posibilidades.

La negociación, como método autónomo de gestión y como base del resto de mecanismos alternativos de solución de conflictos, es un elemento clave en el quehacer profesional de los abogados, en su día a día, sin embargo no formamos a nuestros alumnos, a los futuros abogados en técnicas de negociación, no les dotamos de herramientas que les permitan saber cómo llevar a cabo una negociación exitosa con su cliente, con el compañero contrario, con el Ministerio Fiscal o en ocasiones, incluso, con el Juez⁵.

Afortunadamente, en algunas Universidades, ya se ha empezado a mostrar algún tipo de interés en esta materia, si bien, aún hoy, son muy pocas las que se han decidido a incorporar la misma en sus planes de estudios, pese, como digo, a la trascendental importancia que dicha materia va a tener en el desarrollo profesional de la labor del abogado⁶.

La negociación debería formar parte importante de la formación del abogado del siglo XXI. Saber negociar adecuadamente va a permitir al abogado en muchas ocasiones reportar a sus clientes mejores soluciones, además del evidente ahorro en costes económicos y temporales.

Además de la negociación, la aparición de otros mecanismos alternativos o complementarios de gestión y solución de conflictos en nuestro ordenamiento jurídico, como la mediación, hacen que el futuro abogado tenga que familiarizarse y aprender a utilizar las mismas, incorporándolas igualmente a su labor profesional. No quiero decir con ello que todos los abogados tengan que formarse en mediación o ser mediadores, pero sí es importante que los abogados conozcan en qué consiste y sepan discernir en qué tipo de

5 Vid. SOLETO MUÑOZ, H., “Negociación”, en SOLETO MUÑOZ, H. (Dir.), *Mediación y resolución de conflictos: técnicas y ámbitos*, Tecnos, Madrid, 2013, págs. 197-214.

6 Por ejemplo, en la Universidad Carlos III, desde hace ya algunos años se ofrece como asignatura optativa “Mediación y otros medios alternativos de solución de conflictos”, además de un Curso de Humanidades denominado “Taller de Negociación” que se impartió durante algunos años. La asignatura optativa de mediación y otros medios alternativos de solución de conflictos es la más solicitada del Grado en Derecho y una parte importante de dicha asignatura consiste precisamente en introducir al alumno en los conceptos básicos de la negociación y la utilización de los elementos y herramientas fundamentales de la negociación colaborativa como base que les permita el día de mañana poder incorporar los mismos a esa parte tan importante de su labor profesional.

conflictos o en qué situaciones puede ser un instrumento útil para ofrecer a su cliente una solución más adecuada que la que puedan obtener a través de otras vías.

Desde hace más de cuatro años tenemos en España Ley de Mediación, la *Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles*, y esta norma ha afectado directa e indirectamente a muchas cuestiones de carácter procesal, y por tanto al trabajo de los abogados, como la suspensión del cómputo de los plazos de prescripción y caducidad, la posibilidad de solicitar la suspensión de un proceso judicial abierto para acudir a mediación o la obligación del juez de informar a las partes en litigio de la posibilidad de poner fin al mismo a través de una solución consensuada brindándoles para ello la posibilidad de acudir a la mediación. Estas cuestiones, entre otras muchas, hacen necesario que el abogado del siglo XXI tenga suficiente conocimiento de la mediación, de su finalidad, de sus principios y naturaleza, del marco jurídico, de sus ventajas y de sus posibles inconvenientes, a fin de que pueda facilitar a su cliente la información precisa para que éste pueda decidir si considera oportuno recurrir a la misma.

Además de la mediación, otros nuevos métodos de solución de conflictos van incorporándose a la nueva realidad jurídica del siglo XXI. Entre estos nuevos métodos, me gustaría destacar uno muy novedoso, el Derecho Colaborativo, que es un método de gestión y resolución de conflictos, alternativo al proceso judicial, que persigue el acuerdo a través de una negociación privada donde las partes están apoyadas y asesoradas en todo momento por sus respectivos abogados y por otros profesionales de cualquier ámbito cuya intervención se entiende puede ser necesaria para obtener una solución más adecuada en el caso concreto. Los abogados de las partes y las partes se comprometen a no litigar y a utilizar los medios colaborativos para llegar a un acuerdo. Como aspectos a destacar de este novedoso método de gestión de conflictos resaltaría el compromiso de los abogados de buscar una fórmula de negociación que permita a sus clientes la consecución de una solución consensuada, sometiéndose al riesgo de perder a su cliente si no se consigue alcanzar dicha solución. Y, por otra parte, destacaría el trabajo en red y en equipo; en este proceso colaborativo se va a contar con la intervención de profesionales de otras disciplinas, como psicólogos infantiles, terapeutas, asesores fiscales, asesores financieros, coaches, mediadores, que van a aportar sus conocimientos técnicos y especializados a fin de resolver aquellas cuestiones a las que el abogado no alcanza. Se trata, por tanto

de buscar una solución integral, teniendo en cuenta que los conflictos, en muchas ocasiones, tienen aristas que trascienden las cuestiones meramente jurídicas y que, por tanto, requieren una solución que el Derecho simplemente no puede ofrecer.

Existen, además, otros muchos métodos alternativos que en nuestro país aún no tienen trascendencia, pero que ya están plenamente integrados en los sistemas de Administración de Justicia de otros Estados, fundamentalmente en los anglosajones.

El abogado del siglo XXI tiene que estar preparado para incorporar a su acervo profesional estas vías alternativas de gestión y solución de conflictos para adaptarse a los nuevos tiempos y a las nuevas necesidades de los clientes.

Además de los abogados especialistas en gestión de conflictos que han incorporado a su labor profesional estos mecanismos alternativos y complementarios, cada vez está cobrando mayor protagonismo el abogado interno de empresa, cuya labor consiste precisamente en intentar solucionar los problemas de su organización intentando evitar costes de todo tipo. Su perfil también es diferente al del abogado clásico, tienen formación en análisis y prevención de riesgos legales, liderazgo, comunicación, negociación, saben gestionar equipos, etc.

3.2 Herramientas y cualidades personales

Tal y como se señalaba en el Informe citado al inicio de este trabajo, el aspecto competencial cada vez es más valorado a la hora de determinar qué se entiende por un buen abogado. Sin embargo, las competencias y habilidades necesarias para el desarrollo de la labor profesional del abogado no forman parte normalmente del currículo formativo de éste o, al menos, no se les da la importancia que deberían tener.

Por ejemplo, no se trabaja suficientemente o de forma adecuada la oratoria jurídica, entendida como la capacidad de saber transmitir de forma elocuente una serie de razonamientos jurídicos que lleven a la persuasión de la parte o partes a los que se dirijan. La oratoria es fundamental para el desempeño profesional del abogado y requiere de confianza, facilidad para hablar, dominio del lenguaje jurídico y, sobre todo, práctica.

Tal y como señala BIZCARRONDO IBÁÑEZ, el abogado debe tener capacidad de comunicación, “deber ser capaz de exponer con claridad y convicción sus planteamientos y propuestas, hacer comprensible para el clien-

te el resultado de su trabajo, advertirle de los riesgos e inconvenientes que pudieran plantearse. La capacidad de comunicación constituye un requisito indispensable para el abogado que, en último término, asienta su actividad en la palabra”⁷.

Sin embargo, en los planes del Grado en Derecho no se incluyen técnicas de comunicación como materia de estudio, no ya simplemente la oratoria jurídica que, como he comentado, es fundamental, sino aspectos tan básicos y tan importantes como preparar la información y el mensaje que se quiere enviar al juez para que éste llegue de forma adecuada, o, por ejemplo, cómo preguntar para conseguir la información necesaria a nuestro cliente, a la otra parte en el interrogatorio, a los testigos... Algunas herramientas básicas de comunicación, como la escucha activa, o la asertividad sin duda ayudarían a complementar la formación del jurista.

Otra cuestión importante que no se trabaja de forma adecuada es la empatía, relacionada en este caso con la inteligencia emocional. No se alcanza a entender muy bien por qué los alumnos de Derecho, futuros abogados, conciben el proceso judicial como una guerra en la que hay que vencer a toda costa y la sala de juicios como un campo de batalla. Cuando hago simulaciones de juicios con los alumnos, y sin que nadie les haya dicho nada al respecto, normalmente afrontan el pleito como una contienda donde el compañero que hace el papel de abogado contrario es el enemigo al que, por supuesto, hay que derrotar y, si es posible, humillar. Hay que intentar inculcar la idea a los futuros abogados de que hay que separar a las personas de los problemas y entender que el compañero contrario está haciendo su trabajo y defendiendo los derechos e intereses de sus clientes, exactamente igual que ellos. En conclusión, hay que trabajar y fomentar la capacidad de empatía y la inteligencia emocional, los abogados han de ser capaces de ponerse en el lugar de la otra parte, pero sin perder de vista el punto de vista propio, defendiendo los derechos e intereses de sus clientes con firmeza, pero sin agresividad⁸.

7 BIZCARRONDO IBÁÑEZ, A., “El nuevo perfil del abogado”, *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid (AFDUAM)*, 6 (2002), pág. 281.

8 GOLEMAN considera clave la inteligencia emocional para el éxito personal y profesional y afirma que la excelencia depende más de las competencias emocionales que de las capacidades cognitivas y que aun en las profesiones técnicas y científicas, el pensamiento analítico ocupa el tercer lugar, después de la capacidad de influir sobre los demás y la motivación de logro, resultando clave esta competencia teniendo en cuenta el mundo cambiante y globalizado en el que los profesionales se mueven hoy en día. Vid. GOLEMAN, D., *La inteligencia emocional*, Kairos, Barcelona, 2000.

El futuro abogado ha de ser igualmente un profesional creativo, ha de tener suficiente capacidad de reacción ante cualquier eventualidad o contratiempo que pueda presentarse. Los abogados han de prepararse para ofrecer a sus clientes las mejores alternativas posibles frente a un conflicto determinado y para ello han de intentar ir cambiando progresivamente su mentalidad confrontativa a una visión más amplia, integradora, generadora de ideas y soluciones creativas, al margen del litigio y la confrontación⁹.

Otra habilidad importante para el abogado del siglo XXI es la capacidad de trabajo en equipo, tanto con compañeros de su propia profesión, como con profesionales de otros ámbitos, lo que sin duda le va ayudar a abordar de forma adecuada y a entender las distintas perspectivas desde las que se puede abordar una determinada cuestión y a respetar los diferentes puntos de vista al respecto, teniendo por supuesto la posibilidad de manifestar su propia opinión.

4. Conclusiones

Es evidente que el perfil del abogado de nuestro tiempo poco tiene que ver con el de hace apenas unas décadas. Nuestra sociedad ha sufrido una evolución vertiginosa, producto de una serie de cambios evidentes y muy importantes (la globalización, los avances tecnológicos, la internacionalización de las relaciones jurídicas...), que han producido que el abogado haya tenido que reciclarse, cambiar de mentalidad y de forma de trabajar para adaptarse a las nuevas necesidades de la sociedad del siglo XXI.

Hoy en día, la sociedad y los propios despachos de abogados no se conforman simplemente con que los nuevos abogados acrediten tener una buena formación jurídica, eso es un básico, se les presupone, pero no aporta un valor diferencial.

Ya no basta, por tanto, con acreditar una buena formación legal. En un entorno tan complejo y competitivo como en el que nos encontramos, el nue-

9 Como señala BIZCARRONDO IBÁÑEZ, “del abogado se espera que aporte solución a los problemas de su cliente, que sepa escuchar, entender bien las necesidades del cliente, efectuar un diagnóstico de su situación y, a partir del mismo, llevar a cabo una propuesta de solución adecuada al caso que se le plantea. Es importante recordar que las soluciones no están predeterminadas, que no existen recetas mágicas que puedan encontrarse en un manual sino que han de ser construidas a partir de la reflexión y el análisis”. BIZCARRONDO IBÁÑEZ, A., “El nuevo perfil del abogado”, op. cit., pág. 280..

vo abogado ha de tener una formación integral y ello implica que, además de tener una sólida base jurídica, ha de acreditar otra serie de conocimientos, competencias y habilidades diferentes.

Los profesionales del Derecho van a necesitar de estos nuevos conocimientos, competencias y habilidades para poder sobrevivir en un mundo tan competitivo como el actual y poder afrontar de forma adecuada el cambio de paradigma que está sufriendo nuestro sistema de Justicia, en general, y el ejercicio profesional de la abogacía, en particular, cambio que, por otra parte, se antojaba necesario desde hace ya unos años.

La innovación es clave para poder adaptarse a las nuevas exigencias de la sociedad. Los servicios profesionales del abogado y sus nuevas capacidades han de estar claramente orientados hacia la mejor consecución de los verdaderos intereses y necesidades de su cliente. El abogado de hoy en día ya no sólo ha de litigar, sino que hace o tiene que hacer otras muchas cosas. Estos cambios han de servir para generar una transformación y enriquecimiento de la labor del abogado como proveedor de la mejor justicia al servicio de los intereses de su cliente.

El nuevo abogado ha de ser capaz de diagnosticar de forma adecuada el conflicto de su cliente, de trabajar con él y de profundizar en sus verdaderos intereses y necesidades, de ayudarle a determinar cuál es la vía más adecuada para la gestión de su conflicto y de acompañarle en ese camino, sea el que sea. Ha de tener la capacidad suficiente de abstenerse de proyectar su propio juicio como si fuera el único válido, respetando en todo caso la opinión de su cliente. Tiene que ser un experto en técnicas de comunicación (escucha activa, asertividad, microtécnicas), pues éstas van a constituir la herramienta fundamental de su trabajo. Ha de tener la suficiente inteligencia como para saber detectar y leer las cuestiones que se le presenten en múltiples niveles, de tratar y resolver las cuestiones complejas que se le planteen. El abogado ha de tener capacidad de empatía y si no la tiene trabajarla. Tiene que ser imaginativo y creativo, tener la capacidad de aportar y generar ideas nuevas, cualidades todas ellas orientadas al mejor servicio y satisfacción de sus clientes y a su propio desarrollo personal y profesional.

Debemos intentar estimular al alumno de Derecho y futuro abogado, para que participe de forma activa en su proceso formativo y ello pasa también por permitirle cuestionar y criticar la enseñanza que recibe. Estamos obligados a reflexionar sobre los fundamentos que cimientan nuestros programas de estudios para ver si los mismos se adecúan realmente a las necesidades que demanda el abogado del siglo XXI.

Se deberían impulsar metodologías de aprendizaje que fomenten la participación del alumno, que le permitan desarrollar habilidades, actitudes, herramientas y destrezas que, una vez hayan finalizados sus estudios, van a resultar fundamentales no sólo para el desarrollo de su profesión, sino para su vida en general.

Quizás, deberíamos centrar más la formación en el aprendizaje y no en la enseñanza, aunque, sin duda, ambas se retroalimentan y se necesitan. La docencia no ha de tener como objetivo el desarrollo personal y profesional del docente, sino la formación integral de los estudiantes, para lo que tendremos que elaborar un currículo formativo completo, flexible y multidisciplinar que favorezca el aprendizaje autónomo del alumno y su desarrollo integral.

5. Bibliografía

- BAHAMONDE COSTAS, E., *Técnicas de negociación en los Despachos de Abogados*, Thomson Reuters Aranzadi, Navarra, 2014.
- BIZCARRONDO IBÁÑEZ, A., “El nuevo perfil del abogado”, *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid (AFDUAM)*, 6 (2002).
- GOLEMAN, D., *La inteligencia emocional*, Kairos, Barcelona, 2000.
- MEJÍAS GÓMEZ, J.F., *La mediación como forma de tutela judicial efectiva*, El Derecho, Madrid, 2009.
- NAVARRO SEGURA, E., “El perfil del abogado del siglo XXI”, informe realizado en la Facultad de Derecho de ESADE por las profesoras Sandra Enzler y Eugenia Navarro. <http://itemsweb.esade.edu/wi/Prensa/Estudio%20sector%20legal%20de%20los%20negocios%202014.pdf>.
- SOLETO MUÑOZ, H., “Negociación”, en SOLETO MUÑOZ, H. (Dir.), *Mediación y resolución de conflictos: técnicas y ámbitos*, Tecnos, Madrid, 2013.

EL CAMBIO DEL PERFIL DE ALUMNO Y SU INFLUENCIA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Anna Fiodorova
Universidad Carlos III de Madrid
ORCID ID: 0000-0002-6445-0161

*“No enseñar a un hombre que está dispuesto a
aprender es desaprovechar a un hombre”*

Confucio

Introducción

Una época de cambios significativos en casi todos ámbitos, junto con el desarrollo acelerado de las últimas décadas, no han dejado inafectado el campo de la enseñanza, empezando por la primaria y terminando con la superior.

La metodología y las técnicas utilizadas en la enseñanza van integrando los avances tecnológicos y científicos, o por lo menos se intenta hacerlo dentro de las posibilidades presupuestarias. Pero además de eso, también se tienen que tener en cuenta otros cambios socio-económicos que directamente se reflejan en la enseñanza superior, o más precisamente en el persona alrededor de la cual gira todo sistema educativo: el alumno.

En este artículo se pretenden destacar los elementos socio-económicos más importantes que influyen el perfil del alumno y verificar, qué necesidades de cambios este proceso provoca en el sistema universitario. También se presenta, como respuesta a las nuevas necesidades, una modalidad semipresencial de enseñanza en el título de Máster universitario en Justicia Criminal llevada a cabo por la Universidad Carlos III de Madrid.

1. Cambio del perfil del alumno

Dado que los cambios socio-económicos dejan rastro en toda la sociedad, el perfil del alumno también viene influido por ellos. Entre los cambios socio-económicos más importantes en este ámbito se pueden destacar por lo menos tres:

En primer lugar, los alumnos ya son y en el futuro serán aún más “nativos

digitales”¹ que “habrán crecido y desarrollado sus capacidades cognitivas y sus destrezas en un entorno, completamente tecnológico, en el que lo digital habrá desplazado a lo analógico”.² Hoy en día los primeros pasos y las primeras palabras de un niño ya vienen acompañadas por la capacidad de manejar pantallas táctiles de dispositivos electrónicos, que al principio sirven como una herramienta de juego y desarrollo, pero que a lo largo de los años se convierten en parte inalienable de la vida cotidiana, incluyendo su uso en los procesos educativos. En este sentido, la educación escolar incluye la alfabetización digital y la educación superior por un lado intenta responder a las exigencias de la época, y por otro lado aprovecha el desarrollo digital integrando en el sistema educativo las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), por ejemplo, creando plataformas digitales para el aprendizaje, desarrollando materiales en formato electrónico, utilizando las TIC para tareas de aprendizaje, etc.

En segundo lugar están los cambios demográficos. Entre 2010 y 2020 se está reduciendo la cantidad de jóvenes entre los 18 y 24 años que hasta ahora componían la mayoría del alumnado universitario.

Así, en 2015 el descenso de los alumnos de grado de 18-24 años fue del 1,6% y en las Ciencias Sociales y Judiciales del 2,1%.³ Aunque la disminución de los alumnos “jóvenes” es menor que la disminución de la población de esta edad,⁴ cada año se incrementa.

Además, los alumnos entre 18-24 años también suelen armonizar los estudios con el trabajo y en la realidad económica a la que nos enfrentamos no es nada excepcional que abandonen los estudios por el trabajo.

Consiguientemente descienden las matrículas en las universidades de jóvenes de esta edad, pero aumenta el porcentaje de personas mayores de 24

1 Vid. PRENSKY, M., “On the horizon”, MCB University Press, vol. 9, nº 5, octubre 2001, pp.1-6. [en línea] [Ref. de 16 de abril de 2016]. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

2 Fundación Telefónica, *Universidad 2020: Papel de las TIC en el nuevo entorno socioeconómico*. Ariel: Barcelona, 2011, p. 42.

3 Vid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Datos y cifras del sistema universitaria español: curso 2014-2015*. [en línea] Madrid, 2015, p. 8. [Ref. de 28 de abril de 2016]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf>

4 En la última década la población entre 18 y 24 años se disminuyó 16,4% y el número de estudiantes de esta edad 5%. Vid. *Ibíd*, p. 8.

años que se matriculan. Al nivel de la Unión Europea, la formación superior entre personas de edad comprendida entre 30 y 34 años desde 2004 hasta 2014 se incrementó del 26,9% hasta el 37,9%.⁵

En muchos casos, este fenómeno está determinado por los requisitos impuestos por el mercado laboral, como la especialización (lo que influye a los estudios de postgrado) o el trabajador “universal” con conocimientos en diferentes campos (lo que influye a los estudios de grado).

Además de la enseñanza superior *sensu strictu*, la realidad socio-económica impone el aumento significativo de la necesidad de formación permanente (*lifelong learning*), que en muchos países se ha convertido en áreas de actividades de las entidades de la enseñanza superior.⁶

El envejecimiento del alumnado viene indisolublemente unido a una mayor necesidad de armonizar el trabajo y la vida familiar con los estudios. En estas circunstancias, muchos alumnos en lugar de estudios a tiempo completo eligen estudios a tiempo parcial. Así, entre 2006 y 2012 el porcentaje de alumnos a tiempo parcial en la Unión Europea se incrementó del 7% al 16%.⁷ La siguiente tabla muestra datos sobre la enseñanza superior a tiempo parcial en algunos Estados miembros de la Unión Europea. Los datos son del año académico 2011-2012 y presentan los grupos de alumnos de 20-24 y 30-34 años.⁸

	20-24 AÑOS	30-34 AÑOS
Alemania	3,9%	33,9%
España	15%	53,7%
Finlandia	23,4%	69,6%
Polonia	37%	95%
Reino Unido	11,7%	63,2%

Tabla 1. Porcentaje de los alumnos de estudios superiores a tiempo parcial. Fuente: elaboración propia.

5 Vid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, “Indicadores estadísticos internacionales. H1. La comparación Internacional.” [en línea]. [Ref. de 4 de mayo de 2016]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2016.html>

6 Se puede encontrar desde hace años en muchos países de Europa Este y aumenta en otros. Vid. European Commission, *loc. cit.*, p. 150.

7 Vid. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability*. Brussels, 2015, p. 7.

8 Vid. *Ibid*, p. 158.

En tercer lugar, tenemos la cuestión de la movilidad. En una época de mayor movilidad no sólo entre los Estados miembros de la Unión Europea, sino en el mundo en general, el perfil del alumno se hace más “internacional” y no sólo en cuanto los programas de intercambio relativamente cortos, sino también para los programas enteros de estudios.

Así, en Austria, Dinamarca, España, Francia y Finlandia entre el 51 y el 75% de las entidades de enseñanza superior tienen programas conjuntos con otros países; en Alemania, Estonia, Hungría, Lituania, Noruega, Portugal y Rumania esta cifra está entre el 25 y el 50%.⁹

A nivel del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) la movilidad debe mucho al Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (en adelante, ECTS) que permite a los alumnos cursar una parte del curso en otro país con el reconocimiento de los créditos obtenidos allí.

Evidentemente, las universidades de España en este sentido son “atractivas” no sólo para alumnos de la Unión Europea, sino también para los de Latinoamérica. Así, ya hace 5-7 años el 22,7% de los estudiantes de máster eran extranjeros, de los que el 42,8% procedían de Latinoamérica y estos números tienen tendencia a aumentar.

A nivel de la Unión Europea, desde 2004 y como continuación con el Programa Erasmus+ para los años 2014-2020, se asegura la posibilidad del desarrollo de programas conjuntos de máster entre universidades de los Estados miembros de la Unión Europea y los países de América Latina y el Caribe, en los que durante 10 años han participado casi 2500 alumnos y más de 400 investigadores.¹⁰

En cuanto a la Universidad Carlos III de Madrid, que otorga un papel muy importante a la cooperación internacional y al desarrollo de la excelencia internacional, según los últimos datos disponibles (del año académico 2014-2015), entre los matriculados en estudios de grado, másteres propios y universitarios y doctorado, el 11,1% fueron extranjeros, entre ellos un 83,5% extracomunitarios.¹¹

9 Vid. Ibid, p. 219.

10 European Commission, *Higher education cooperation between the European Union, Latin America and the Caribbean. Academic cooperation and mobility: bringing the two regions closer*. Brussels, 2015, pp. 39, 42.

11 Universidad Carlos III de Madrid, “La Universidad en cifras: Docencia – Matriculación”. [en línea]. [Ref. de 18 de mayo de 2016]. Disponible en: http://universidad-en-cifras.uc3m.es/Capit_03_01_es.html

	ESPAÑOLES	COMUNITARIOS	EXTRACOMUNITARIOS
Grado	14300	210	324
Máster universitario	1675	145	546
Máster propio	518	12	105
Doctorado	644	82	490

Tabla 2. Número de alumnos matriculados en la Universidad Carlos III de Madrid en el año académico 2014-2015. Fuente: elaboración propia.

Para responder a tal perfil del alumnado el nuevo modelo académico debe ser más flexible. Sin embargo, a nivel europeo sólo en Portugal la legislación tiene normas específicas para las personas que armonizan el trabajo con los estudios. En algunas universidades y países esto se logra ofreciendo posibilidades de estudio a tiempo parcial, como en Austria, Lituania, Polonia y Bélgica.¹² Por ejemplo, en la Universidad de Silesia en Katowice (*Uniwersytet Śląski w Katowicach*) de Polonia, donde casi el 45% de los alumnos estudian a tiempo parcial.¹³

Tal modelo corresponde a las necesidades determinadas por los cambios demográficos de los alumnos, aunque es difícil adaptarlo a las necesidades de movilidad.

Teniendo en cuenta todas las características de los alumnos, lo que más les interesa es una enseñanza totalmente o en su mayor parte on-line. Para no extraer conclusiones sin fundamento, al menos podemos referirnos al aumento del número de matrículas en la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universidad Oberta de Catalunya¹⁴ hace 7 años, cuando otras universidades todavía no proporcionaban en masa la enseñanza a distancia, on-line y sus números de matrículas han bajado.

Así, los aspectos socio-económicos afectan la enseñanza, pero por otro lado y como han señalado representantes de los Gobiernos de los Estados miembros de la Unión Europea, “La educación y la formación suponen una importante contribución para lograr una sociedad cohesionada, así como un mercado laboral que funcione adecuadamente”.¹⁵

12 Vid. ALFARO ROCHER, I. J. (dir.), ANDREU, J. V., ARIAS J. M. *et al.*, *La respuesta organizativa y metodológica de la Universidad ante una nueva tipología de estudiantes*. Publicacions de la Universitat de València: Valencia, 2007, pp. 110-111.

13 Vid. *Ibid.*, p. 84.

14 Fundación Telefónica, *op. cit.*, p. 40.

15 Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados

2. Adaptación de la titulación del máster a las posibilidades-necesidades de alumnado

Todo lo expuesto en el apartado anterior también se aplica a los estudios de postgrado, o más en concreto a los estudios de Máster, cuyo número de alumnos comparando los datos de los cursos académicos 2012-2013 y 2013-2014 subió un 5,5%, pasando de 113.805 a 120.055 alumnos.¹⁶ En cuanto a las Ciencias Sociales y Jurídicas, la subida fue del 30%, pero en la mayoría de los casos debido al desarrollo de los programas del acceso a la abogacía.

Teniendo en cuenta los cambios del perfil del alumno, la Universidad Carlos III de Madrid y el Instituto de Justicia y Litigación Alonso Martínez crearon en 2013 el Máster universitario en Justicia Criminal con 2 modalidades: presencial y semipresencial.

2.1. La primera edición de la modalidad semipresencial del máster universitario en justicia criminal

El programa del Máster universitario en Justicia Criminal en la modalidad semipresencial consiste en 9-10 meses de enseñanza on-line a través del aula virtual de la Universidad (Aula Global, basada en la plataforma MOODLE) y después 2 semanas presenciales en la Universidad. La parte presencial es obligatoria y la no participación en la misma impide la obtención del título. Al igual que la modalidad presencial del Máster universitario en Justicia Criminal, la modalidad semipresencial consiste en:

- Asignaturas obligatorias (36 ECTS).
- Asignaturas optativas (12 ECTS).
- Trabajo fin de máster (12 ECTS), que se defiende al final de las semanas presenciales del Máster.

Para aprobar el Máster universitario semipresencial en Justicia Criminal el estudiante tendrá que:

- Aprobar todas las asignaturas impartidas online.
- Asistir a las semanas presenciales de enseñanza.

miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 24 de febrero de 2016, sobre el fomento del desarrollo y la integración socioeconómicos en la UE a través de la educación: la contribución de la educación y la formación al Semestre Europeo 2016(2016/C 105/01), DO C 105, 19.3.2016, p. 2.

¹⁶ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Datos y cifras del sistema ...*, p. 33.

- Defender el trabajo de fin de máster y obtener una calificación de apto o superior.

Diseñando la estructura del Máster se llegó a la conclusión de que (para evitar confusiones, especialmente al principio del curso) las asignaturas se impartirían una por una, por lo que se impartiría una única asignatura a la vez hasta su finalización. Dependiendo del número de ECTS, la asignatura duraba 2 o 4 semanas. En la parte presencial, a cada asignatura impartida on-line le correspondería o bien un seminario, participación en un juicio, un taller, una conferencia, etc., dependiendo de la naturaleza de cada asignatura. En el sistema de evaluación de cada asignatura se refleja tanto el trabajo “on-line” como el desempeñado durante la parte presencial.

La primera edición de la modalidad semipresencial del Máster se lanzó en enero 2015.

El reto en el lanzamiento de cualquier nueva modalidad de enseñanza es la necesidad de cambios organizativos y, más importante todavía, metodológicos y técnicos, que permiten compensar la falta de presencia física de los alumnos y al mismo tiempo asegurar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En la enseñanza “on-line” o semipresencial uno de los aspectos más importantes es la necesidad de superar la carencia de contacto directo entre el profesor y el alumno.

Esta falta de contacto tiene una doble vertiente:

- Por un lado, “la distancia” psicológica entre el profesor y el alumno. El alumno desconoce quién es y cómo es el profesor.
- Por otro lado, la falta de la técnica más común, que no es otra que la exposición por la parte del profesor que permite seguir inmediatamente las reacciones de los alumnos y cuando es necesario cambiar el rumbo de la misma, dedicar más tiempo a uno u otro asunto dudoso o de interés (siempre y cuando esté vinculado con el objeto de la asignatura). Eso cobra aún más importancia en la enseñanza “on-line” o semipresencial en el caso de grupos multinacionales con diferentes niveles de conocimiento de los conceptos básicos del Derecho Español.

Para “romper el hielo”, al menos por parte del profesor, hemos establecido que lo primero que debe hacer el profesor al impartir su asignatura es subir al aula virtual una breve auto-presentación, destacando los aspectos más importantes de su trayectoria laboral, docente e investigadora (los que tienen relación con la asignatura que se imparte) y también enviar un correo de bienvenida. Así, con esta breve presentación el alumno tendrá la oportuni-

dad de saber quién es su profesor y a través del correo de bienvenida (que es una forma de comunicación individual y directa), se pueden deducir algunas características del profesor, como por ejemplo su nivel de formalidad, flexibilidad, etc.

En cuanto a la técnica expositiva, se podría utilizar algún subtipo modificado, como la exposición on-line en tiempo real o la grabación de las exposiciones. En el primer caso es muy complicado conseguirlo debido a la movilidad y a la procedencia de la mayoría de alumnos de Latinoamérica, por lo que nos enfrentamos a una diferencia horaria significativa, de hasta 8 horas. En tal situación o bien las exposiciones en tiempo real serían durante el horario laboral en los países de Latinoamérica, o bien tendrían lugar en horario nocturno en España.

Para sortear estos inconvenientes se pueden utilizar exposiciones grabadas, pero en comparación con la técnica expositiva empleada en la modalidad presencial se pierde la posibilidad de interacción directa. El alumno tiene que apuntar sus dudas y preguntas y enviarlas después al profesor.

Por este motivo, para sustituir la técnica de exposición, hemos optado por la técnica del estudio dirigido, que consiste en una explicación inicial “virtual” del profesor y el estudio posterior individual por el alumno.

Cada lunes lectivo los alumnos encuentran en el Aula Global los materiales para toda la semana (la presentación de los temas, artículos doctrinales, jurisprudencia, legislación, vídeos, noticias, etc.) que pueden:

- Estar directamente subidos a Aula Global (en cuanto no va en contra del derecho a la propiedad intelectual).
- Incorporar enlaces para ser encontrados en fuentes abiertas.
- Incorporar enlaces a recursos electrónicos de la Biblioteca de la Universidad Carlos III de Madrid.

Aplicando la técnica del estudio dirigido, para cada asignatura se elaboró una presentación orientativa de Power Point de 100 diapositivas con las explicaciones generales sobre los temas que se va a tratar y de sus aspectos más importantes o complicados que pueden causar dificultades en el momento del aprendizaje. Se tiene que tener en cuenta que, si en el caso de la enseñanza presencial es mejor optar por diapositivas más esquemáticas, no sobrecargadas de información, en el caso de la enseñanza on-line sucede todo lo contrario, porque se tiene que explicar de alguna manera escrita “los comentarios” y proporcionar ejemplos que en las clases presenciales el profesor haría oralmente sin reflejarlos en las diapositivas.

Adicionalmente, para compensar la imposibilidad de preguntas directas y aclaraciones que se pueden efectuar aplicando la técnica de exposición, en la modalidad semipresencial del Máster hemos establecido que durante las semanas que dura cada asignatura, los alumnos pueden plantear dudas/preguntas al profesor, que debe contestar dentro de las 24 horas siguientes. La respuesta se puede dar por correo electrónico o bien acordar de forma individual hacerlo por Skype u otro medio conveniente para las dos partes. Si el profesor considera que la misma pregunta puede surgir a otros alumnos o puede ser de su interés, puede anunciar la pregunta (respetando el anonimato del autor) y contestarla en el foro.

Para asegurar la calidad de la enseñanza y también a los efectos de la evaluación y de la supervisión, la técnica de estudio dirigido se completa con las técnicas de discusión y debate y la técnica de la tarea dirigida.

Después de ser guiado a través del temario por medio del Power Point, al alumno se le da tiempo para el estudio de legislación, jurisprudencia y bibliografía del tema y se abre el foro de discusión – debate, donde la participación de los alumnos es obligatoria a los efectos de la evaluación final de su trabajo en dicha asignatura.

Los foros se abren cada semana y los alumnos tienen 3-4 días para contestar. El profesor puede presentar una pregunta, una situación o un problema al que los alumnos tienen que contestar con argumentos. La respuesta afirmativa o negativa sin argumentos ni explicaciones no se valora. Por su parte, el profesor tiene que estar pendiente del foro y comentar las respuestas, señalando los posibles errores, dando pistas sobre otros aspectos del problema planteado y al final hacer un resumen del debate. Lógicamente, tiene que tener en cuenta la posibilidad de plagio de las respuestas de algunas fuentes, pero el riesgo de tal situación es igual en cualquier modalidad de estudios y es responsabilidad suya detectarlo. La experiencia de la primera edición del máster mostró que aún sin la presencia física durante el curso, los alumnos prestan mucho interés: desarrollan respuestas, entran en debate con otros alumnos, aunque el requisito formal es aportar una respuesta motivada.

En cuando a la aplicación de la técnica de la tarea dirigida, dependiendo de la naturaleza de cada asignatura, los alumnos deben resolver un caso práctico o hacer un dictamen o trabajo escrito de investigación según las instrucciones proporcionadas por el profesor en la primera semana de la asignatura.

Al final de cada asignatura los alumnos tienen que hacer on-line un examen tipo test.

En general, con relación al trabajo y esfuerzo de los alumnos, aunque parece que en la enseñanza on-line tienen más libertad, las tareas semanales y la concentración de las asignaturas en 2-4 semanas les hace centrarse, esforzarse y trabajar constantemente.

En cuanto a la parte presencial del Máster, la técnica utilizada depende de la naturaleza de la asignatura y puede ser un seminario, un taller o la participación en un juicio. Así, en la primera edición semipresencial del Máster universitario en Justicia Criminal, con la participación en un juicio se complementaron los conocimientos de las asignaturas “Estudios avanzados en materia probatoria” y “Criminalística”, con las conferencias de expertos de las asignaturas “Protección penal y procesal de la mujer”, “Justicia Restaurativa”, “Jurisdicción y cooperación internacional” y “Crimen organizado”, con el taller – “Sistema de justicia juvenil”.

Se debe poner de manifiesto que la gran ventaja de la organización de la parte presencial a continuación de la “on-line” es que el profesor, después de identificar los errores y confusiones en las respuestas dadas por los alumnos a la tarea escrita y al test, tiene la posibilidad de decidir cuál de las técnicas sería más adecuada para conseguir una total claridad del temario impartido y volver a señalar los aspectos que habían causado dificultades a los alumnos.

Al principio del curso se proporcionó a los alumnos la lista de los temas para los trabajos de fin de máster y el profesor-tutor para cada tema. A lo largo del curso los alumnos tuvieron que desarrollar el trabajo bajo la supervisión del correspondiente tutor y defenderlo al final de la parte presencial del Máster, según los requisitos aplicados al máster universitario.

2.2. Lecciones aprendidas y problemas

Como ya se ha mencionado, la primera edición de la modalidad semipresencial del Máster universitario en Justicia Criminal se lanzó en enero de 2015. Puede llamar la atención esta fecha tan inhabitual para empezar el curso, pero se hizo teniendo en cuenta la movilidad de los alumnos, que en su mayoría procedían de Latinoamérica, por lo que les vendría mejor acabar la parte on-line y acudir a la parte presencial en el siguiente mes enero (durante su temporada estival) que durante el verano “español”. Se pensó que de tal manera si no se eliminarían, por lo menos se reducirían los problemas de permiso de trabajo, porque los alumnos podrían sincronizar la asistencia a la parte presencial con sus respectivas vacaciones laborales.

La experiencia ha demostrado que a los alumnos les vino bien tal planificación. Sin embargo, desde punto de vista organizativo del Máster, nos encontramos con obstáculos académicos formales a la hora de las calificaciones y los plazos para el cierre de las actas. Como se ha mencionado anteriormente, en la nota final de cada asignatura también se incluye la evaluación de la participación en su parte presencial. Pero la normativa en vigor no nos ha permitido tener las actas abiertas para las asignaturas del primer cuatrimestre hasta llegar a su parte presencial, porque el curso de enero a enero formalmente abarca dos años académicos (el segundo cuatrimestre del año académico 2014/2015 y el primer cuatrimestre del 2015/2016) y el cierre de las actas al final del curso académico (cada verano) es obligatorio. Por este motivo tuvimos que repensar esta estrategia, aunque vino bien a los alumnos, y vamos a iniciar la siguiente promoción en septiembre, siguiendo el año académico tradicional.

Además del problema con el cierre de las actas, nos hemos encontrado ante la necesidad de adaptarnos a los períodos oficiales de duración del cuatrimestre y de interrumpir la formación durante las semanas de exámenes (aunque según el diseño propio del Máster el examen se hace al final de cada asignatura y no hace falta un período específico para este fin). Como consecuencia, se pierden por lo menos cuatro semanas que se podrían utilizar para impartir “on-line” una o dos asignaturas.

En relación con las lecciones aprendidas, en primer lugar conviene señalar las derivadas del comportamiento de los alumnos y que se deberían tener en cuenta en las próximas ediciones. Hemos comprobado que se produce una mayor actividad “virtual” de los alumnos durante los fines de semana que en días laborales. Las aportaciones a los foros de debate tenían lugar como regla desde el viernes por la tarde hasta el domingo. Esto muestra la poca disponibilidad de los alumnos a estudiar los días laborales y la necesidad de flexibilizar el horario.

Aunque a primera vista puede parecer insignificante, hemos concluido también en la necesidad de repensar el horario de cierre de los foros, tareas y test, debido al cambio de hora en los países de Latinoamérica. El en la primera edición se decidió el cierre de las tareas a la medianoche, hora española, pero para los alumnos de otros países eso significaba el cierre de las actas entre las 16.00-19.00 (dependiendo del país), lo que podía coincidir con su horario de trabajo.

En cuanto al contenido del Máster, el programa y su contenido son los

mismos que en la modalidad presencial, con la salvedad de que los profesores tenían que hacer un esfuerzo adicional para adaptar los materiales para el uso “on-line” y desarrollar tareas más apropiadas a la exposición no presencial de las asignaturas.

3. Conclusiones

Las significativas transformaciones socio-económicas experimentadas por la sociedad en las últimas décadas han afectado al alumno, eje principal de la educación. Aunque los cambios no se perciben tanto a nivel escolar, la educación superior se enfrenta a una nueva realidad y nuevas necesidades de los alumnos. La necesidad masiva de conciliar los estudios con el trabajo, la movilidad en sentido directo, disminuyen la posibilidad de beneficiarse de la modalidad presencial de estudios. Si no se buscan y se proporcionan otras alternativas, podemos llegar a incurrir en la vulneración de uno de los derechos fundamentales, el derecho a la educación.

La alternativa que mejor podría acomodarse al nuevo perfil del alumno es la enseñanza on-line o semipresencial, con una mayoría de actividades realizadas on-line.

Sin embargo, la experiencia del lanzamiento de la modalidad semipresencial del Máster universitario en Justicia Criminal ha permitido descubrir que la realidad formal de momento es demasiado rígida para las nuevas alternativas y le faltan posibilidades de adaptación a las modalidades más flexibles (por lo menos en cuanto a la distribución temporal de los estudios), cuya demanda, debido al perfil del alumnado, sólo puede aumentar en el futuro.

Considero muy acertada la famosa frase pronunciada en su día por John Lock, para quien “El trabajo del maestro no consiste tanto en enseñar todo lo aprendible, como en producir en el alumno amor y estima por el conocimiento”.

Estas palabras no han perdido actualidad después de cinco siglos y nos muestran que lo más importante no es la modalidad de enseñanza, sino la capacidad del sistema educativo para despertar el interés por los conocimientos y dar la oportunidad a quien desea aprenderlos a pesar de los cambios dictados por la época en que vivimos.

4. Bibliografía

- ALFARO ROCHER, I. J. (dir.), ANDREU, J. V., ARIAS J. M. *et al.* *La respuesta organizativa y metodológica de la Universidad ante una nueva tipología de estudiantes*. Publicacions de la Universitat de València: Valencia, 2007.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. *Modernisation of Higher Education en Europe: Access, Retention and Employability*. Brussels, 2015.
- European Commission. *Higher education cooperation between the European Union, Latin America and the Caribbean. Academic cooperation and mobility: bringing the two regions closer*. Brussels, 2015.
- Fundación Telefónica. *Universidad 2020: Papel de las TIC en el nuevo entorno socioeconómico*. Ariel: Barcelona, 2011.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Datos y cifras del sistema universitaria español: curso 2014-2015*. [en línea] Madrid, 2015. [Ref. de 28 de abril de 2016]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. “Indicadores estadísticos internacionales. H1. La comparación Internacional.” [en línea] [Ref. de 4 de mayo de 2016]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2016.html>
- PRENSKY, M. “On the horizon”. MCB University Press, vol. 9, nº 5, octubre 2001, pp.1-6. [en línea] [Ref. de 16 de abril de 2016]. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Universidad Carlos III de Madrid, “La Universidad en cifras: Docencia – Matriculación”. [en línea] [Ref. de 18 de mayo de 2016]. Disponible en: http://universidad-en-cifras.uc3m.es/Capit_03_01_es.html

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL MARCO BOLONIA: REFLEXIONES EN BASE A LAS DISTINTAS TRADICIONES JURÍDICAS

Mercedes Llorente Sánchez-Arjona
Universidad de Sevilla

I. Consideraciones preliminares

El Espacio Europeo de Educación Superior ha implicado una nueva organización de las enseñanzas universitarias así como un cambio en la metodología docente que tradicionalmente venía aplicándose en el campo de las Ciencias Jurídicas. Ya no es suficiente con el conocimiento, sino que se debe ir más allá en el proceso de aprendizaje proporcionando a los estudiantes determinadas destrezas o habilidades. Uno de los argumentos que, con fuerza, se ha esgrimido para mostrar reticencias a este proceso de “enseñar a aprender” parte de las diferencias entre los sistemas del *Civil Law* y del *Common Law* que han determinado formas distintas de enseñar Derecho. El que durante siglos la formación de juristas se haya realizado de forma diversa tiene su razón histórica. Así, el fuerte componente codificador que caracteriza nuestro sistema ha hecho de la lección magistral la técnica pedagógica más utilizada, mientras que la forma de concebir el derecho de los países de tradición anglosajona han propiciado metodologías más activas en el proceso de aprendizaje. Se hace necesario reflexionar si el aprendizaje por competencias tiene encaje en un sistema como el nuestro de tradición continental y en unos planes de estudio tal como están diseñados hoy en día. Además, esta reflexión ha de extenderse al papel que ha de desempeñar el estudiante que se convierte en sujeto activo de la enseñanza universitaria, alterando el centro de gravedad desde el lado del profesor hacia el lado del alumno¹.

La Declaración de Bolonia², firmada el 19 de junio de 1999 por 29 Ministros

1 COLOMER HERNÁNDEZ, I., CATALINA BENAVENTE, M., OUBIÑA BARBOLLA, S., *La enseñanza del Derecho Procesal: análisis comparativo en tres Universidades españolas*, I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, 20 y 21 de noviembre 2014).

2 Precedente de esta Declaración fue la firma de la *Carta Magna de las Universidades* el 18 de septiembre de 1988 en Bolonia. Diez años después, los ministros responsables de educación superior de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido adoptaron la Declaración de la Sorbona el 25 de mayo de 1998, que se proponía armonizar el diseño del Sistema Europeo de Educación Superior.

de Educación de Europa, abrió el camino hacia un “proceso de convergencia”, con el que se pretende facilitar el intercambio de titulados universitarios, así como adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas de una sociedad cada vez más globalizada. Este proceso de integración universitaria a nivel europeo es respuesta a la necesidad de mostrar una Europa cada vez más unida en todos los ámbitos, no agotándose en sus orígenes de integración económica³. Además de todo ello, Europa es consciente de la necesidad de situar a sus Universidades en una posición que les permita ser competitivas con las mejores a nivel mundial, muchas de ellas de tradición angloamericana⁴.

La creación de este Espacio Europeo de Educación Superior se configura en base a seis objetivos fundamentales, cuales son, el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), la adopción de un sistema basado en tres ciclos (grado, máster y doctorado), el reconocimiento u homologación de títulos a nivel europeo, la promoción a la movilidad, la promoción de una dimensión europea de educación superior, así como la promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación superior.

La nueva unidad de crédito ECTS cambia el criterio de medida hasta entonces imperante basado en clases presenciales de diverso tipo, por un sistema centrado no solo en los contenidos, sino en la adquisición de competencias por los estudiantes, así como en procedimientos para evaluar dicha adquisición⁵. Por consiguiente, el aprendizaje ya no se basa solo en conoci-

3 En la Declaración de la Sorbona los ministros firmantes recordaron que “al hablar de Europa no solo debemos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino también debemos pensar en una Europa del conocimiento”.

4 Si tomamos como base los datos extraídos del *Academic ranking of World Universities*, que recoge las 500 mejores Universidades a nivel mundial, elaborado por el Institute of Higher Education, Shanghai Juao Tong University (2014), dentro de las diez mejores ocho se encuentran en EEUU y dos en Reino Unido. Si vamos a las 100 primeras, nada menos que 53 se encuentran en EEUU, frente a las 34 europeas. Hace falta descender al puesto 151-200 para encontrarnos con la primera Universidad española, la Universidad de Barcelona, y hemos de seguir descendiendo al puesto 201-300 para encontrarnos con la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Autónoma de Barcelona o la Universidad de Valencia. En el puesto 301-400 tenemos a la Universidad Complutense de Madrid, la Politécnica de Valencia o la Pompeu Fabra de Barcelona o la Universidad de Granada. Finalmente, en el puesto 401-500 se encuentran la Universidad Politécnica de Cataluña, la Universidad de Santiago de Compostela, la del País Vasco o la Universidad de Zaragoza.

5 Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007).

mientos, sino que incluye también destrezas y habilidades, ampliándose el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. De todo ello deriva la necesidad de incorporar nuevos métodos de aprendizaje para la adquisición de dichas competencias, dominio y posterior evaluación de las mismas.

Además, los nuevos estudios universitarios pasan a dividirse en tres niveles: Grado, Máster y Doctorado, de forma similar al sistema de estudios de las Universidades de corte anglosajón⁶. Los estudios de Grado pasan a tener por finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación del ejercicio de actividades de carácter profesional⁷. Por su parte, los estudios de Máster pretenden la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover el inicio en tareas investigadoras⁸. Finalmente, las enseñanzas de Doctorado tendrán por finalidad la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la actividad científica de calidad⁹.

Ciertamente, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un cambio tanto en la forma como en el fondo de la enseñanza universitaria¹⁰. Y es que esta nueva organización implantada tras el proceso de convergencia no responde solo a un cambio de estructura en las enseñanzas y títulos universitarios, sino que va más allá e impulsa un cambio en las metodologías docentes centrando el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante. Ya no basta solo con el conocimiento, se debe dar un paso más¹¹ en

6 Vid. PALOMINO LOZANO, R., “Las claves del EEES: principios, reglas y recomendaciones” en *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Ed. Aranzadi, 2009, pág. 30.

7 Artículo 9 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007). Estos planes de estudio, conforme a lo que se dispone en su artículo 12, tendrán un promedio de 240 créditos, que comprenden materias obligatorias y optativas, seminarios, prácticas externas, Trabajos Fin de Grado u otras actividades formativas.

8 Artículo 10 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Conforme a lo que se dispone en el artículo 15, estos planes de estudio tendrán entre 60 y 120 créditos que incluirán materias obligatorias, optativas, seminarios, prácticas externas, Trabajos Fin de Master, actividades de evaluación y otras necesarias según las características propias de cada título.

9 Vid. para la regulación atinente al Doctorado, RD 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de Doctorado.

10 PALOMINO LOZANO, R., “Las claves del EEES: principios, reglas y recomendaciones”, en *Enseñar Derecho en el siglo XXI*, cit., pág. 31.

11 MESEGUER VELASCO, S., “Competencias genéricas y específicas: precisión de conceptos”, en *Enseñar Derecho en el siglo XXI*, cit., pág. 91.

este proceso de aprendizaje determinando que competencias debe adquirir un estudiante en una determinada asignatura y titulación.

Que Europa pretenda ser competitiva a nivel mundial es un reto muy loable, el problema es querer lograr tan alto coste sin inversión económica alguna. Además, nos enfrentamos a un panorama en el que se espera del profesor universitario que *enseñe a aprender*, no bastando con la transmisión de conocimientos jurídicos a los alumnos, sino que, también, se les ha de aportar determinadas destrezas o habilidades; y todo ello, además, en un cuatrimestre. En cierta medida, se pretende emular a las Universidades de EEUU en metodología docente y es, llegados a este punto, cuando resulta necesario analizar la manera en que los sistemas jurídicos del *civil law* y del *common law* han determinado unas tradiciones diferentes en el modo de enseñar derecho.

Durante siglos la formación de juristas se ha realizado de forma distinta en ambos sistemas, pero ahora las exigencias de transformación metodológica que impone el Espacio Europeo de Educación Superior han hecho de la lección magistral, que constituía el método de enseñanza más ampliamente utilizado en nuestro país en el marco de las Ciencias Jurídicas, una forma de enseñar que debe ser alternada con nuevas metodologías docentes. Esta revisión de las metodologías docentes tradicionales tienen como objetivo el situar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje abriendo paso a nuevas metodologías con las que se pretende aportar al estudiante los instrumentos necesarios para afrontar cualquier cuestión problemática aplicando un razonamiento jurídico adecuado. Se ha de proceder, por tanto, a una reflexión razonada sobre si los objetivos marcados por Bolonia tienen encaje en nuestro sistema jurídico de tradición continental y en los planes de estudio tal como están diseñados.

II. La enseñanza del derecho en las tradiciones jurídicas occidentales

1. Principales rasgos delimitadores del modelo anglosajón y del modelo continental

Las dos grandes culturas jurídicas del mundo, al que han extendido, prácticamente, todo su ámbito de influencia, se identifican con el *common law* o modelo anglosajón y con el *civil law* o modelo continental. Para comprender

porque estas tradiciones jurídicas han determinado formas distintas de enseñar el derecho debemos aproximarnos, aunque sea superficialmente, a sus principales rasgos delimitadores.

Para los países que se basan en el sistema de derecho anglosajón la jurisprudencia es la fuente primaria del derecho, el juez se halla vinculado por los precedentes judiciales aplicables al caso concreto, nos encontramos con un sistema abierto que no interpreta normas sino que a partir de las *legal rules* ya formuladas se propone descubrir la solución aplicable al caso concreto¹². Por tanto, la principal fuente del derecho es la jurisprudencia a través de la regla del precedente¹³ (*Rule of Precedent*), creándose el derecho por medio de reglas que se deducen del criterio de los jueces al resolver el supuesto de hecho concreto. En caso de que un juez quiera apartarse del precedente, deberá usar la técnica del *distinguishing*, esto es, tendrá que justificar que el caso del que está conociendo no se ajusta a los resueltos con anterioridad¹⁴. Los jueces están obligados a respetar, en cuanto a su *ratio decidendi*, las decisiones judiciales que han recaído en casos idénticos, es un sistema del caso. Mientras que en el sistema continental la fuerza jurídica vinculante de la sentencia no va más allá del caso concreto, y afecta solo a las partes procesales, el sistema anglosajón se basa, por tanto, en el *stare decisis* que atribuye eficacia vinculante general al precedente judicial¹⁵.

Por consiguiente, en el modelo continental la ley es la principal fuente del derecho y los jueces están sometidos a su imperio. Su papel ha de ser la interpretación y aplicación de la norma jurídica al caso concreto sin realizar ninguna labor de creación legislativa. Los países de *civil law* se distinguen por poseer sistemas jurídicos sustantivos y procesales muy detallados y nada

¹² *Diferencias entre el common law y el derecho continental*, <http://litigiocritico.blogspot.com.es>, 7 de agosto de 2013.

¹³ Muy ilustrativas sobre la férrea vinculación al precedente jurisdiccional, son las palabras del juez inglés Buckeley cuando afirma "... no soy capaz de aducir ninguna razón que muestre que la sentencia que voy a pronunciar es justa... pero estoy vinculado por una autoridad, la cual es mi deber seguir" (Caso *Olympia Oil and Cake did v. Produce Brokers Lid*)

¹⁴ HERNANDO MASDEU, J., "Una perspectiva histórico-comparada de los modelos de planes de estudios de derecho" en *Enseñar Derecho en el siglo XXI*, cit., pág. 38.

¹⁵ BENLLOCH PETH, G., *¿Prevarica el Juez que se aparta de la doctrina consolidada del Tribunal Supremo? Comentario crítico a la sentencia de la Sala II del Tribunal Supremo de 11 de diciembre de 2001*, *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 2ª época, núm. 11, 2003, pág. 318.

flexibles, donde las leyes serán referencia fundamental. Una forma muy ilustrativa que se ha utilizado para sintetizar la diferencia entre ambos sistemas jurídicos es la que dice que en el *civil law* se determina el derecho descendiendo del principio jurídico al caso particular, mientras que en el *common law* se asciende desde el caso particular al principio jurídico.

Fácil es deducir que en el estudio del derecho, para unos, será fundamental el conocimiento de los cuerpos legislativos, mientras que, para otros, el pilar lo serán los principios o reglas que se extraigan de las decisiones de los Tribunales. Para éstos, el conocimiento del caso concreto se torna imprescindible porque de ahí va a derivarse el principio jurídico a aplicar. Y es en este argumento, donde tradicionalmente radican las principales reticencias a la hora de “importar” nuevos métodos de enseñanza en nuestras aulas.

Ahora bien, la radical distinción que se ha venido trazando entre ambos sistemas jurídicos ha de ser objeto de matización. Ello se debe tanto a que paulatinamente en los países del *common law* se está experimentando una paulatina flexibilización del sistema del precedente, como por el aumento del poder decisivo de la jurisprudencia en los sistemas del *civil law*. Además, es cierto que parte de las reglas de derecho que se aplican en el mundo anglosajón se contienen en normas aprobadas por el legislador y por autoridades administrativas, aun cuando, en parte, se huye de la codificación legal escrita propia del derecho continental. Así, por ejemplo, en EEUU se crea cada vez más legislación y su conocimiento está ganando importancia, de tal forma que la jurisprudencia no es la única fuente del Derecho. Por su parte, países del sistema continental, como puede ser el nuestro, ven como las resoluciones de los Tribunales de Justicia adquieren un papel cada vez mas relevante en la interpretación de las normas¹⁶.

2. La enseñanza del Derecho en la tradición anglosajona

Si nos remontamos a los orígenes, es ilustrativo recordar cómo, a diferencia de las Universidades continentales, Oxford¹⁷ y Cambridge¹⁸ no convirtieron

16 ATIENZA, S., *¿Puede servir la experiencia de EEUU para formar abogados en España?*, *¿Hay Derecho*, 21 de abril de 2014.

17 La Universidad de Oxford es la más antigua de habla inglesa del mundo. Aún cuando se desconoce con certeza su fecha de fundación hay evidencias de actividades de enseñanza desde 1096.

18 La Universidad de Cambridge fue fundada en 1209, y es la segunda universidad de habla inglesa más antigua.

las leyes inglesas en objeto de estudio universitario. Se dispuso como sistema alternativo de docencia las *Inns of Courts*, que no eran sino asociaciones gremiales en las que residían los abogados que litigaban en Londres y que, poco a poco, fueron admitiendo alumnos a los que transmitían sus conocimientos¹⁹. Hemos de esperar al siglo XIX para ver como se comienza a ofrecer estudios de Derecho en las Universidades inglesas.

Este mismo panorama se repitió en EEUU, país donde la enseñanza del Derecho no comenzó unida a las Universidades. Al igual que en Inglaterra, los abogados se formaban bajo instrucción personal de un abogado o juez de prestigio. Desde la época colonial era usual que las clases teóricas corrieran a cargo de jueces retirados, encomendándose el aprendizaje práctico a abogados, sin mayor organización institucional²⁰. Aún cuando se ofertaban estudios de Derecho como complemento formativo del *bachelor* en algunas universidades, no es hasta finales del siglo XVIII que se establece la primera cátedra de Derecho, comenzándose el proceso de institucionalización de los estudios jurídicos²¹.

Pero, sin lugar a dudas, la transformación más importante y la que más repercusión ha tenido a nivel mundial, se produce con la introducción del método del caso, debida a Christopher Langdell, Decano y Catedrático de la Facultad de Derecho de Harvard, que estructuró todo un plan de estudios conforme a este método. En realidad, la aportación principal de Langdell fue el hacer de la enseñanza por casos el instrumento único de la educación jurídica²², puesto que dicho método ya se utilizaba en la enseñanza jurídica antes de Langdell²³. Lo más relevante de este método es enseñar al estudiante técnicas argumentativas a través del análisis de una serie de casos o sentencias judiciales cuidadosamente seleccionadas que han de ser previamente trabaja-

19 HERNANDO MASDEU, J., “Una perspectiva histórico-comparada de los modelos de planes de estudios de derecho”, en *La enseñanza del Derecho en el siglo XXI*, cit., pág. 40.

20 EISENMANN, C., *The University Teaching of Social Sciences. Law- Report prepared by Charles Eisenmann*, Professor at the University of Paris for the International Committee of Comparative Law, UNESCO, Paris, 1954, 19, 67-68, 89-90 y 92.

21 La primera Cátedra de Derecho se debe a Thomas Jefferson, gobernador del Estado de Virginia, que designó a George Wythe como primer profesor de la misma.

22 BADENES GASSET, R., *Metodología del Derecho*, Ed. Bosch, Barcelona, 1959, pág. 433.

23 TOLLER, F., *Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso*, El Derecho, de Buenos Aires, Diario de 12 de diciembre de 2005, pág. 124.

dos y sobre los que posteriormente se discutirá argumentativamente en clase a través del llamado “método socrático”. A través de este método se persigue que el estudiante adquiera por sí mismo, mediante su trabajo y, posteriormente, a través de una discusión metódicamente dirigida por el profesor en el aula, espíritu jurídico partiendo de un caso concreto con la finalidad de llegar a un principio de Derecho²⁴.

Actualmente, los planes de estudio en EEUU se siguen centrando en la formación metodológica argumentativa, no en la transmisión de información de contenidos normativos. Se huye de la lección magistral porque se considera lo que hay que enseñar es el Derecho como herramienta para ser utilizada en la resolución de casos reales. Para guiar a los estudiantes se suele manejar lo que se conoce como *Case and Materials*, asignándoles uno o varios casos que posteriormente se analizarán en la clase. El trabajo de los estudiantes consistirá en elaborar lo que se conoce como *case brief*, que consiste en un breve resumen que debe contener los hechos jurídicos relevantes, la cuestión o cuestiones jurídicas planteadas al Tribunal, así como las reglas, doctrinas o principios que fundamentan el fallo. La clase consiste en una discusión colectiva del caso, bajo la dirección del profesor, es participativa y dialogada en la que un estudiante planteará el caso, sometiéndole el profesor a un interrogatorio que se hará extensivo a más compañeros. Es un método que parte de un estudiante activo, por tanto, lo que se busca a través del *case method* y de la “discusión socrática” no es tanto enseñar las normas, sino más bien proporcionar una buena capacidad de análisis y de razonamiento jurídico, así como de expresión tanto oral como escrita²⁵.

24 LANGDELL, C., *A Selection of Cases on the Law of Contracts*, (prefacio), p. viii, 1871, justifica la aplicación de este método con las siguientes palabras: “El Derecho, considerado como una ciencia, consiste en ciertos principios o doctrinas. Lo que define a un verdadero jurista es poseer la maestría suficiente sobre estas doctrinas como para ser capaz de aplicarlas con constante facilidad y seguridad a la madeja siempre enredada de los asuntos humanos; es por ello que adquirir esta maestría debe ser la tarea de todo buen estudiante de Derecho. Cada una de estas doctrinas ha llegado a su estado actual a través de una lenta progresión; es decir, se trata de un crecimiento que, en muchos casos, se extiende durante siglos. Por lo general, este crecimiento puede ser rastreado a través de una serie de casos; y la forma con mucho más rápida y mejor, si no la única, de dominar eficazmente la doctrina es estudiando los casos en que ésta se encarna”.

25 Para una descripción exhaustiva de cómo funciona el sistema de enseñanza en EEUU vid. PÉREZ LLEDO, J.A., *Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho*, págs. 220-226.

Ciertamente, el éxito de esta metodología pedagógica hemos de encontrarlo, en buena medida, en la propia forma de concebir el Derecho que es, fundamentalmente, *case law*, ya que los principios jurídicos se extraen de las sentencias y las leyes son interpretadas a partir de las decisiones judiciales que crean estos principios, conforme a la regla del *stare decisis*²⁶. Además, tampoco podemos perder de vista que la finalidad fundamental de los posgrados en Derecho es formar abogados prácticos, por lo que necesitan personas con una gran capacidad de interpretación y razonamiento.

A diferencia de nuestro sistema, cuando un estudiante americano acaba el Bachillerato debe ser admitido en un *College* de una Universidad, en el que tras cursar cuatro años obtendrá el título de *Bachelor*. Durante estos años estudiarán asignaturas como dominio del lenguaje, capacidad de razonamiento, ciencias políticas, sociología, historia, filosofía, lengua o economía. El paso siguiente es acceder a una “Escuela de Posgrado” profesional, como puede ser Derecho. Para acceder al posgrado han de superar un examen, el *Law School Admission Test (LSAT)*, que se centra no tanto en conocimientos jurídicos como en aptitudes básicas como pueden ser redacción de forma coherente y ordenada, capacidad de lectura y comprensión de textos complejos, así como de síntesis y de análisis o habilidad para manejar información y relacionarla. A la puntuación obtenida en este examen, junto con la media de los estudios cursados en el *College*, hay que añadirles entrevistas personales con los aspirantes, cartas de presentación, experiencias en trabajos...²⁷. Todo ello determinará el acceso a la Facultad de Derecho, cuyos estudios duran tres años, divididos en seis semestres obteniéndose el título de *Iuris Doctor*, pudiendo el estudiante en un año más especializarse y obtener el *Master of Law*.

Con esta breve descripción del proceso de selección, se ha tratado de poner de manifiesto como en nuestras aulas no entran alumnos que hayan trabajado previamente en el desarrollo de las habilidades y destrezas que se necesitan para alcanzar las competencias pretendidas por Bolonia; destrezas y habilidades que habrán de adquirir en los años de estudio, junto con una fuerte carga teórica de las distintas disciplinas.

26 TOLLER, F., *Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso*, Anuario da Facultade de Dereito, pág. 925.

27 PÉREZ LLEDÓ, J.A., *Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho*, cit., págs. 235-236.

3. La enseñanza del Derecho en la tradición continental

La enseñanza del Derecho en nuestra tradición continental ha estado estrechamente vinculada, desde sus inicios, a la metodología de la lección magistral. Durante la Alta Edad Media no existe en Occidente ninguna enseñanza organizada del Derecho, éste se identifica con un conjunto de normas que son observadas por los habitantes de una región de forma más o menos ordenada. Hay que esperar a los siglos XII y XIII, con el renacer de una nueva sociedad, cuando de nuevo se toma conciencia de la necesidad del Derecho como un modelo de organización social. El descubrimiento²⁸ por Irnerio de Bolonia a finales del siglo XI del *Digesto* de Justiniano, da lugar a la *Escuela de Bolonia* o *Escuela de Glosadores*, llamada así por las anotaciones (glosas) interpretativas y aclaratorias que se realizaban al margen del texto principal y que tienen como mérito principal el otorgarle un sentido pragmático al adaptarse a las necesidades del derecho común en Italia, resolviendo los problemas vigentes y extrayendo principios rectores. A partir de ese momento comienza una relación entre la enseñanza del Derecho Romano y la Universidad que no se ha interrumpido desde entonces. Así, la Escuela de Artes Liberales de Bolonia, que se fundó en 1088 para formar abogados, pasa a convertirse en la primera Facultad de Derecho de occidente²⁹.

Un siglo después Graciano, profesor de teología de Bolonia y cuya obra se ha comparado en importancia a la de Irnerio, elaboró un cuerpo de doctrina en el que redujo a unidad todo el sistema del Derecho de la Iglesia. Su *Concordia* o *Decreto* fue terminado hacia 1140 surgiendo cuando el estudio de la recopilación justinianeana era la base de los estudios universitarios de Derecho. Al igual que aconteció con el *Corpus Iuris Civilis*, se formó a lo largo del Siglo XII en Bolonia la escuela de los decretistas, que culmina con la elaboración del *Corpus Iuris Canonici*. Graciano logró establecer la autonomía del Derecho de la Iglesia respecto de la teología surgiendo el Derecho Canónico clásico

²⁸ No obstante, las fuentes no son unánimes a la hora de atribuir este descubrimiento a Irnerio en una Biblioteca de Pisa, lo que sí resulta incuestionable es que a partir de esta Escuela se establece el germen de los que será la ciencia jurídica moderna influyendo en otras Escuelas posteriores. Vid. sobre este personaje, MAGALLON IBARRA, J. *El renacimiento medieval de la jurisprudencia romana*, Universidad Nacional Autónoma de México, 2002, págs. 155 y ss.

²⁹ Le siguen la Universidad de Oxford (1190), la Universidad de París (1200), en España la Universidad de Salamanca (1215), fundada por el rey Alfonso IX, con el breve precedente de la de Palencia (1208) y la de Naves de Tolsá, fundada por Alfonso VIII.

que, junto con el Derecho Romano, es uno de los pilares de la cultura jurídica medieval.

En este renacimiento del Derecho, las Universidades juegan un papel esencial, se desea un Derecho nuevo fundado sobre la justicia, que ponga fin a la anarquía y arbitrariedad hasta entonces imperantes. Sobre el método en la enseñanza del Derecho, éste se articulaba sobre la base de las dos grandes recopilaciones del *Corpus Iuris Civilis* y *Corpus Iuris Canonici*, estos textos se configuran como los instrumentos necesarios para el aprendizaje del Derecho y es curioso constatar que, tal como acontece en nuestros días, los estudiantes toman nota de los cursos, dando origen a los famosos “apuntes”³⁰. Así, en la Universidad de Salamanca los estudiantes preparaban los exámenes con apuntes que les dictaban o se les entregaban por los profesores cuando no se impartía la clase. Eran notas con citas a los textos del *Corpus* así, como en ocasiones, referencias, si bien en menor medida, a las Partidas³¹.

En el siglo XVIII la Universidad comienza a experimentar cambios no tanto en una nueva metodología como por introducir nuevas asignaturas, se incorporan a los planes de estudios asignaturas como Derecho Criminal, Derecho Público o Historia del Derecho. Se configura un nuevo modelo de Universidad que se hace estatal. Como dato curioso, que puede recordar a nuestra realidad actual, en la Universidad de Turín la asistencia se hace obligatoria, las clases duran hora y cuarto, en los que los primeros 45 minutos se dicta y la última media hora se explica.

Si nos detenemos en nuestro país, las Facultades de Derecho incorporaron los cambios experimentados en Europa bastante tardíamente. Excedería, con mucho, el propósito de este trabajo el profundizar en ellas, baste con indicar que, a pesar de ser grandes los deseos de reforma, éstos se veían obstaculizados por la inestabilidad política del momento y por la grave crisis económica y social. No obstante, llama poderosamente la atención por su modernidad, y por recordar, en cierta medida, el modelo norteamericano actual para los estudios de Derecho, el plan de estudios que se aprobó en nuestro país en 1900 que incluía un curso preparatorio en la Facultad de Filosofía y Letras, para posteriormente ingresar en la Facultad de Derecho. En los años posteriores se sucedieron diversas reformas como la de Silio de 1921, hasta llegar al Decreto

30 GÓMEZ OYARZÁN, G. *La Universidad a través del tiempo*, Ed. Universidad Iberoamericana, México, 1998, pág. 40.

31 HERNANDO MASDEU, J., “Una perspectiva histórico-comparada de los modelos de planes de estudios de derecho”, en *Enseñar Derecho en el siglo XXI*, cit., pág. 50.

de 11 de agosto de 1953, punto de partida de las reformas en el contexto de Bolonia³².

La tradición jurídica romano-canónica esta, desde sus orígenes, impregnada de un fuerte contenido normativo, lo cual favorece los estudios lógico-sistemáticos, frente a los de naturaleza empírica propio de los países anglosajones³³. El fuerte componente codificador de nuestro Derecho ha sido determinante a la hora de diseñar los planes de estudio, así como en lo que a metodología docente se refiere. Dichas tradiciones beben de fuentes distintas y la metodología utilizada para la transmisión de conocimientos ha sido igualmente diversa. Esta afirmación es una realidad asentada, pero no está exenta de matices. La enseñanza del Derecho bajo el enfoque tradicional, esto es, la lección magistral, se halla estrechamente vinculada a la necesidad de transmitir grandes dosis de información en un tiempo acotado. Es un sistema que facilita conocer el derecho legislado y las diferentes posturas doctrinales suscitadas en la interpretación de la norma jurídica³⁴ y que requiere de un fuerte esfuerzo memorístico. No se debe olvidar que en nuestra tradición jurídica la norma desciende al caso, por lo que es absolutamente necesario impregnarse de conocimientos normativos que permitan al alumno conocer y comprender un ordenamiento jurídico cuya base es el Derecho legislado.

III. El aprendizaje del derecho basado en competencias

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior tiene como base un modelo educativo basado en competencias, lo cual implica una renovación en las metodologías docentes. Pero ello no debe ser entendido como una huida de los métodos tradicionales de enseñanza, sino más bien como la necesidad de que los mismos se complementen con otros nuevos, de forma tal que

32 Para un estudio exhaustivo sobre los diversos planes de reforma a lo largo del siglo XIX y XX vid., HERNANDO MASDEU, J., “Una perspectiva histórico-comparada de los modelos de planes de estudios...” en *La enseñanza del Derecho en el siglo XXI...*, cit., pág. 49-59.

33 FIX-ZAMUDIO, H., *Algunas reflexiones sobre la enseñanza del Derecho en México y Latinoamérica. Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho*, Universidad Autónoma de México, 1995, págs. 79-92.

34 DEVOTO BERRIMAN, C., “Enseñar Derecho y preparar futuros abogados ¿una cuestión metodológica? en *Actas del primer Congreso Nacional de pedagogía universitaria y didáctica del Derecho*, pág. 211.

se consiga un aprendizaje basado no solo en contenidos, sino también en la adquisición de habilidades o destrezas necesarias para el ejercicio de una determinada profesión. El nuevo contexto educativo que pretende desarrollarse responde a la necesidad de preparar estudiantes que puedan adaptarse a las exigencias de una sociedad en continuo cambio, así como a los requerimientos de un mercado laboral cada vez más competitivo y especializado³⁵. Fácil es colegir que la principal característica del aprendizaje por competencias es vincular la formación universitaria con el mundo profesional.

La competencia es una combinación de atributos, habilidades y actitudes que permiten una formación integral que deben ser desarrolladas a lo largo del proceso de aprendizaje por los estudiantes por medio de la aplicación de diferentes dinámicas³⁶; Y es gracias a ellas que se permite hacer frente a un conjunto de tareas y situaciones³⁷. Partiendo de esta base, el aprendizaje por competencias consistirá no solo en adquirir conocimientos sino también en saber que es lo que se hace con ellos. Competencia-conocimiento son conceptos que están intrínsecamente vinculados y no pueden entenderse el uno sin el otro. Las competencias necesitan conocimientos y los conocimientos sin competencias no resultan ya suficientes en el contexto actual³⁸. Así, toda competencia se integra por conocimiento, capacidad práctica para utilizarlo y ética o valores necesarios para el ejercicio profesional.

Llegados a este punto, se hace necesario determinar que competencias han de adquirirse por los estudiantes de derecho. Resulta claro que la lección magistral es adecuada para lograr el primer escalón, el del conocimiento, pero para la adquisición de estas actitudes, habilidades y valores se hará necesario acudir a otras herramientas de aprendizaje. Se habla de competencias genéricas o transversales, que son aquellas destrezas que deben adquirirse por los estudiantes y que son comunes a cualquier titulación y de competencias específicas, referidas a las que se deben adquirir en una titulación determi-

35 DEVOTO BERRIMAN, C., “Enseñar Derecho y preparar futuros abogados...”, cit., págs. 205-206.

36 DELGADO, A.; BORGE, R.; GARCÍA J., OLIVER R., SALOMON L., *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*, Barcelona, Ed. Bosch, 2006, págs. 34-35.

37 PERRENOUD, P., *Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes?*, Revista de Docencia Universitaria, volumen núm. 1, Formación centrada en competencias II, 2008, págs. 1-8.

38 MESEGUER VELASCO, S., “Competencias genéricas y específicas: precisión de conceptos” en *Enseñar Derecho en el siglo XXI...*, cit., pág. 91.

nada o en una asignatura concreta y que incluyen las relativas al conocimiento teórico (saber); las referentes al conocimiento práctico (saber hacer) y las relativas al compromiso ético (ser)³⁹. La reformulación de las metodologías docentes implica poner el foco de atención ya no solo en la enseñanza sino también en el aprendizaje.

Merece la pena detenerse en el Libro Blanco del Título de Grado en Derecho de la ANECA que concreta una lista de competencias y habilidades que se deben fomentar en los estudiantes de Derecho, cuales son:

1. Tomar conciencia de la importancia del Derecho como sistema regulador de relaciones sociales.
2. Conseguir la percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos.
3. Capacidad para utilizar principios y valores constitucionales.
4. Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas.
5. Desarrollo de la oratoria jurídica.
6. Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos.
7. Capacidad de redactar escritos jurídicos.
8. Dominio de las técnicas informáticas en la obtención de información jurídica.
9. Adquisición de conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico.
10. Adquisición de valores y principios éticos.
11. Desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo.
12. Capacidad de negociación y conciliación.
13. Conocimientos básicos de argumentación jurídica.
14. Capacidad de creación y estructuración normativa.

El discurso del profesor, consistente en la exposición y explicación de los diversos contenidos de su programa, siendo los alumnos receptores pasivos que se limitan a tomar apuntes y, en algunas ocasiones, formular alguna pregunta o participar esporádicamente en la clase, no se adecúa a muchas de las capacidades que se exigen por el Espacio Europeo de Educación Superior. No hay más que leer el listado de competencias para darse cuenta de ello. No obstante, la misma limitación de tiempo en lo que hace a horas lectivas a que se han visto reducida la mayor parte de las asignaturas, hace que sea extraordinariamente complejo la implementación de otras metodologías comple-

39 MESEGUER VELASCO, S., “Competencias genéricas y específicas: precisión de conceptos” en *Enseñar Derecho en el siglo XXI...*, cit., págs. 98-99.

mentarias. Partamos que se dispone de un cuatrimestre y que en este tiempo hay que explicar un programa normalmente extenso; programa que, por otra parte, resulta absolutamente necesario ya que, de lo contrario, no se adquieren los conocimientos sin los que no es posible desarrollar las habilidades o destrezas oportunas.

Lo ideal es conjugar la clase magistral con otras metodologías activas que se centran más en el aprendizaje que en la enseñanza y que contribuyen al desarrollo de las competencias que el alumno deberá utilizar en su ejercicio profesional. Ciertamente, el conocimiento teórico no debe ser en ningún caso descartado, ya que de los contenidos expuestos en la clase magistral, al alumno se le proporciona el primer escalón para las destrezas y los valores que le han de acompañar en su trayectoria profesional y que, además, resultan necesarios en un contexto como el nuestro permitiendo dar a conocer un ordenamiento jurídico abundante en normas.

La situación por la que atraviesa actualmente la Universidad española hace que el espíritu Bolonia sea de difícil, por no decir casi imposible aplicación. Superadas las reticencias iniciales, el aprendizaje por competencias garantiza una formación en estrecha relación con las exigencias que demanda el mercado laboral y con el futuro desempeño profesional del estudiante. Al alumno se le ha de pasar a evaluar por la adquisición de competencias y, a su vez, los planes de estudio, así como las asignaturas que lo integran deben configurarse teniendo como meta el proporcionar estas competencias básicas necesarias, utilizando para ello una docencia más activa con las herramientas necesarias para ello⁴⁰. En función de la competencia se deberá usar una herramienta docente u otra, así análisis de jurisprudencia, resolución de casos prácticos, redacción de textos jurídicos, herramientas alternativas al aula, técnicas de negociación y mediación, oratoria jurídica o uso de las TIC S son posibles técnicas a utilizar por todo docente.

El problema no está en las diferentes tradiciones jurídicas y en sus diversas metodologías de enseñanza. Es cierto que el sistema continental está más vinculado a la lección magistral por su propio origen de derecho codificado, como también lo es que los sistemas del Common Law, al ser *case law*, han derivado en técnicas de enseñanza más prácticas. Pero ello no significa que las metodologías docentes activas sean incompatibles con la enseñanza de los derechos de corte continental. En nuestra tradición la lección magistral sigue

40 GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M., “Catálogo de competencias necesarias en el Grado en Derecho” en *Enseñar derecho en el siglo XXI...*, cit., pág. 118.

siendo necesaria, no debe ser desechada de la enseñanza del derecho, pero es bueno que se complemente con metodologías activas que contribuyan a enriquecer la educación formativa de los alumnos de Derecho. No obstante, en contra juegan diversos factores.

En contra juega que se ha implantado Bolonia sin inversión económica alguna. En contra juega que a los profesores no se nos facilitan los medios adecuados para poner en práctica este sistema de aprendizaje por cuanto, por un lado, disponemos de poco tiempo al ser asignaturas de corte cuatrimestral y, por el otro, es frecuente encargarse no solo de un grupo sino de varios. En contra juegan unos alumnos a los que se les exige que asuman unas competencias muchas veces sin base previa y sólida para ello y que tienen que ser compatibilizadas con un número excesivo de asignaturas como es el caso de los dobles grados. Y en contra juegan unos planes de estudio que no han sido diseñados *ex profeso* para este tipo de aprendizaje.

IV. La nueva enseñanza del derecho procesal

El nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto, como no podía ser de otro modo, un cambio en la enseñanza del Derecho Procesal, acogiendo una docencia que hace especial hincapié en las dimensiones prácticas de la solución de conflictos, tanto a través de medios judiciales como extrajudiciales. Ciertamente, un fundamento teórico sólido, unido a una dimensión práctica, permite que el alumno adquiera una visión completa del sistema procesal en su conjunto⁴¹.

Poco a poco se ha ido consolidando el paso de un sistema de docencia basado en la enseñanza teórica, en el que el alumno asume una posición pasiva, a otro en el que se le ha otorgado un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el desarrollo de competencias y habilidades. Se fomenta la utilización de nuevas técnicas docentes encaminadas a facilitar la participación del alumno, las cuales han de aportar al estudiante técnicas de razonamiento jurídico que ha de emplear a lo largo de su vida profesional, como puede ser la utilización del método del caso o del aprendizaje basado en problemas.

Además, la asignatura de Derecho Procesal se presta, por su propia natu-

⁴¹ COLOMER HERNÁNDEZ, I; CATALINA BENAVENTE, M; OUBIÑA BARBOLLA, S., *La enseñanza del Derecho Procesal...*, cit.

raleza, a una enseñanza eminentemente práctica, ya que los conocimientos que integran el contenido de esta materia se aplican en el foro judicial a través de jueces, fiscales, secretarios judiciales, abogados o procuradores. Desde esta perspectiva, el contacto con la práctica forense resulta un instrumento esencial para una correcta docencia del Derecho Procesal.

De esta forma, se han ido paulatinamente introduciendo técnicas como el uso de grabaciones de juicios y vista con las que se trata de traer a las aulas la práctica diaria de Juzgados y Tribunales. Así mismo, se propicia la asistencia del alumnado a vistas en los Tribunales, como complemento de la explicación teórica de la materia o simulando juicios en una clase práctica asumiendo los alumnos los roles procesales de acusación, defensa o juzgador. Con esta actividad se potencia la mejora en la comunicación oral o escrita, se aumenta la capacidad de reflexión crítica o se desarrollan habilidades de organización y planificación⁴².

Con estos nuevos métodos docentes se consigue un alto grado de implicación del alumnado, así como un acercamiento a la realidad de la práctica forense. Se da la posibilidad de desarrollar capacidades como la redacción de escritos y resoluciones judiciales, la exposición y defensa oral de alegatos y conclusiones, el manejo de textos legales o el adecuado empleo de la terminología procesal. Técnicas que, junto a una formación teórica sólida, contribuirán a aportar al alumno una visión completa y de conjunto de la Ciencia Procesal.

V. Bibliografía

ATIENZA, S., *¿Puede servir la experiencia de EEUU para formar abogados en España?*, ¿Hay Derecho, 21 de abril de 2014.

BADENES GASSET, R., *Metodología del Derecho*, Ed. Bosch, Barcelona, 1959.

BENLLOCH PETH, G., *¿Prevarica el Juez que se aparta de la doctrina consolidada del Tribunal Supremo? Comentario crítico a la sentencia de la Sala II del Tribunal Supremo de 11 de diciembre de 2001*, Revista de Derecho Penal y Criminología, 2ª época, núm. 11, 2003, pág. 318.

⁴² TOMAS TOMAS, S., CASTILLO FELIPE, R., *La enseñanza del Derecho Procesal Penal a través de la simulación de juicios*, II Congreso Internacional de Innovación Docente, 20 y 21 de febrero de 2014.

- COLOMER HERNÁNDEZ, I., CATALINA BENAVENTE, M., OUBIÑA BARBOLLA, S., *La enseñanza del Derecho Procesal: análisis comparativo en tres Universidades españolas*, I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, 20 y 21 de noviembre 2014).
- DELGADO, A.; BORGE, R., GARCÍA J., OLIVER R., SALOMON L., *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*, Barcelona, Ed. Bosch, 2006.
- DEVOTO BERRIMAN, C., “Enseñar Derecho y preparar futuros abogados ¿una cuestión metodológica?” en *Actas del primer Congreso Nacional de pedagogía universitaria y didáctica del Derecho*.
- EISENMANN, C., *The University Teaching of Social Sciences. Law- Report prepared by Charles Eisenmann*, Professor at the University of Paris for the International Committee of Comparative Law, UNESCO, Paris, 1954.
- FIX-ZAMUDIO, H., *Algunas reflexiones sobre la enseñanza del Derecho en México y Latinoamérica. Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho*, Universidad Autónoma de México, 1995.
- GÓMEZ OYARZÁN, G. *La Universidad a través del tiempo*, Ed. Universidad Iberoamericana, México, 1998.
- GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M., “Catálogo de competencias necesarias en el Grado en Derecho” en *Enseñar derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Ed. Aranzadi, 2009.
- HERNANDO MASDEU, J., “Una perspectiva histórico-comparada de los modelos de planes de estudios de derecho” en *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Ed. Aranzadi, 2009.
- MAGALLON IBARRA, J. *El renacimiento medieval de la jurisprudencia romana*, Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.
- MESEGUER VELASCO, S., “Competencias genéricas y específicas: precisión de conceptos”, en *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Ed. Aranzadi, 2009.
- PALOMINO LOZANO, R., “Las claves del EEES: principios, reglas y recomendaciones” en *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Ed. Aranzadi, 2009.
- PERRENOUD, P., *Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes?*, Revista de Docencia Universitaria, volumen núm. 1, Formación centrada en competencias II, 2008.

TOLLER, F., *Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso*, El Derecho, de Buenos Aires, Diario de 12 de diciembre de 2005.

TOMAS TOMAS, S., CASTILLO FELIPE, R., *La enseñanza del Derecho Procesal Penal a través de la simulación de juicios*, II Congreso Internacional de Innovación Docente, 20 y 21 de febrero de 2014.

AUTORES

Alcoceba Gil, Juan Manuel: Doctor en Derecho. Miembro del Instituto de Justicia y Litigación Alonso Martínez. Profesor de Derecho Procesal, Universidad Carlos III de Madrid.

Alonso Salgado, Cristina: Área de Derecho Procesal, Universidad Santiago de Compostela.

Arnáiz Serrano, Amaya: Profesora Titular interina de Derecho Procesal, Universidad Carlos III de Madrid.

Bergareche Gros, Almudena: Profesora Titular de Derecho Constitucional, Universidade de Vigo.

Bustillo Bolado, Roberto O.: Profesor Titular de Derecho Administrativo de la Universidad de Vigo.

Calheiros, Maria Clara: Professora Catedrática, Escola de Direito, Universidade do Minho.

Cámara Ruiz, Juan: Profesor Titular de Derecho Procesal, Universidade da Coruña.

Carretero Morales, Emiliano: Profesor de Derecho Procesal y Resolución Alternativa de Conflictos, Universidad Carlos III de Madrid.

Carvalho Gonçalves, Marco: Professor Auxiliar da Escola de Direito, Universidade do Minho.

Casar Sarasola, Arturo: Servicios Teledocencia, Universidad de Vigo.

Castro Corredoira, María: Doctoranda en Derecho Penal, Universidad de Santiago de Compostela.

Dias, Cristina M. A.: Professora Auxiliar com Agregação, Escola de Direito, Universidade do Minho.

Estévez Abeleira, Teresa: Doctora en Derecho. Abogada. Profesora Asociada de Derecho Civil, Universidad de Vigo.

Fernández Fustes, M^a Dolores: Profesora Contratada Doctora de Derecho Procesal, Universidad de Vigo.

Fiodorova, Anna: Doctora en Derecho. Miembro del Instituto de Justicia y Litigación Alonso Martínez. Profesora de Derecho Procesal, Universidad Carlos III de Madrid.

Leiras, Diana: Mestre em Solicitoria. Doutoranda em Direito e Docente do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave.

Llorente Sánchez-Arjona, Mercedes: Profesora Contratada Doctora. Departamento de Derecho Procesal, Universidad de Sevilla.

López Jiménez, Raquel: Profesora Titular de Derecho Procesal, Universidad Carlos III de Madrid.

Mariño de Andrés, Ángel M.: Profesor Titular TEU de Derecho Civil, Universidad de Vigo.

Martínez Táboas, M^a Teresa: Profesora Contratada Doctora de Historia del Derecho, Universidad de Vigo.

Oubiña Barbolla, Sabela: Profesora Contratada Doctora de Derecho Procesal, Universidad Autónoma de Madrid.

Pérez Cota, Manuel: Catedrático de Escuela Universitaria en Lenguajes y Sistemas Informáticos, Universidad de Vigo.

Pérez Rivas, Natalia: Departamento de Derecho Público y Teoría del Estado, Universidad de Santiago de Compostela.

Pino Juste, Margarita: Profesora Titular Universitaria de Didáctica, Org. Escolar e Mét. de Investigación, Universidad de Vigo.

Riquelme Vázquez, Pablo: Investigador predoctoral del Departamento de Derecho Público de la Universidad de Vigo. Beneficiario de una de las ayudas del Programa de Ayudas a la etapa predoctoral de la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia

Rodríguez Damián, Amparo: Profesora Titular de Escuela Universitaria en Informática, Universidad de Vigo.

Siota Álvarez, Mónica: Profesora Contratada Doctora. Universidad de Vigo.

Soletto Muñoz, Helena: Profesora Titular de Derecho Procesal. Subdirectora del Instituto de Justicia y Litigación Alonso Martínez, Universidad Carlos III de Madrid.

Varregoso Mesquita, Lurdes: Doutora em Direito. Docente do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave e da Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Vázquez-Portomeñe Seijas, Fernando: Profesor Titular de Derecho Penal, Universidad de Santiago de Compostela.

ÍNDICE

Presentación: <i>Esther Pillado González</i>	11
--	----

DOCENCIA Y EVALUACIÓN EN DERECHO

Juan Manuel Alcoceba Gil

La adaptación de la asignatura Derecho Procesal Penal al Grado en la Universidad Carlos III de Madrid: un proceso aún inconcluso	17
--	----

1. Breves antecedentes históricos de la actual realidad universitaria
2. Origen y contenido de la asignatura de Derecho Procesal Penal
3. El modelo de asignatura de Grado para Derecho Procesal Penal
 - 3.1. Horas de clase y créditos ECTS
 - 3.2. Distribución de sesiones y metodología
 - 3.3. Sistema de evaluación
4. Conclusiones
 - 4.1. Ventajas
 - 4.2. Inconvenientes
 - 4.3. Problemas
5. Bibliografía

Cristina Alonso Salgado

<i>Role playing</i> , cooperación competitiva y <i>method case</i> en la docencia-aprendizaje del Derecho Procesal	27
--	----

1. Introducción
2. Hibridación de técnicas en la búsqueda de un valor cualitativo
 - 2.1. *Method case*
 - 2.2. *Role playing* jurídico
 - 2.3. Cooperación competitiva
3. Desarrollo en el aula
4. Para finalizar sin concluir
5. Bibliografía

Roberto O. Bustillo Bolado

Esquemas y materiales básicos para explicar en el grado en Derecho el sistema de impugnación de actos jurídicos de las administraciones públicas en España 37

1. Impugnación de actos administrativos

1.1. Esquema general

1.2. El sistema de la Ley 30/1992, vigente hasta el 1 oct 2016

1.3. El sistema de la Ley 39/2015, vigente a partir del 2 oct 2016

2. Impugnación de actos de naturaleza civil y social

2.1. El sistema de la Ley 30/1992, vigente hasta el 1 oct 2016

2.2. En concreto, el sistema de la Ley 39/2015, vigente a partir del 2 oct 2016

3. Bibliografía básica

Juan Cámara Ruiz

Nuevas herramientas y técnicas para la docencia del Derecho 41

1. Introducción

2. Las salas de vistas para la simulación y realización de juicios

2.1. Finalidad

2.2. Los juicios simulados

2.3 Los juicios reales y los convenios con el CGPJ.

3. La asistencia a juicios reales en los distintos órganos jurisdiccionales

4. Las visitas reales y virtuales

5. El cine, la televisión, la prensa y la literatura

6. Las plataformas virtuales

7. Otras herramientas

Marco Carvalho Gonçalves

Novas técnicas na docência em Direito 53

1. Introdução

2. As novas tecnologias de informação ao serviço da docência: em particular, o E-Learning

3. Compreensão dos princípios gerais do ordenamento jurídico e do processo

4. Estudo do direito processual europeu e do direito comparado

5. Análise crítica das decisões judiciais

6. Realização de processos e de audiências de julgamento simuladas

7. Assistência a audiências de julgamento

8. Aulas abertas nos tribunais judiciais

9. Conclusão

Cristina M. A. Dias

Experiência de lecionação em Direito em cursos não jurídicos – a lecionação da UC de direito das crianças e jovens ao mestrado em intervenção psicossocial com crianças, jovens e famílias do instituto de educação	61
1. A experiência de lecionação de Direito no curso de Mestrado em Intervenção psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias do Instituto de Educação (vantagens e inconvenientes)	
2. As especificidades da lecionação (a necessária adaptação)	
3. Notas finais	

Teresa Estévez Abeleira

Los programas universitarios para mayores: la docencia en Derecho en la Universidad de Vigo	69
1. Introducción	
2. El programa para mayores de la Universidad de Vigo	
2.1. Ciclos del programa para mayores	
2.2. Principios rectores	
2.3. Desarrollo del programa para mayores en el Frado en Derecho	
2.4. Motivaciones y grado de satisfacción de los alumnos	
3. Conclusiones	
4. Bibliografía	

M^a Dolores Fernández Fustes

El aprendizaje activo del Derecho Procesal	81
1. Consideraciones previas	
2. Líneas de actuación	
3. Mejorar el aprendizaje de la asignatura	
4. Trabajo en grupo	
5. Utilización de los foros de discusión	
6. Sistema de evaluación	
7. Valoración de la experiencia	
8. Bibliografía	

Raquel López Jiménez

El aprendizaje como método de adquirir los conocimientos	93
1. Planteamiento	
2. Objetivos e indicadores de resultado	
3. Desarrollar la capacidad de trabajar en grupo	
4. Ampliar las relaciones con el mundo jurídico	

5. Metodología que se aplicó
6. Sistema de evaluación de la asignatura
7. Evaluación y seguimiento
8. Recursos

Ángel M. Mariño de Andrés

M. Teresa Martínez Táboas

Alumnado con necesidades especiales en el Grado en Derecho: el reto de la normalización e inclusión 103

1. Discapacidad. Ámbito legal
2. Discapacidad y educación
3. La Universidad de Vigo y el alumnado con necesidades especiales
4. El docente en la normalización e inclusión educativa

Sabela Oubiña Barbolla

Docencia y proceso penal: intentando experimentar el proceso 111

1. Innovación docente en el marco del proceso penal
 - 1.1. Introducción
 - 1.2. La asignatura de Derecho Procesal Penal en los nuevos planes de estudio: datos de contexto: posibilidades y límites
 - 1.3. La llegada y el desarrollo de la nueva enseñanza-aprendizaje en el Proceso Penal
2. Aprender a experimentar el proceso penal a través de seminarios
 - 2.1. El proyecto: notas características
 - 2.1.1 A Sistema a caballo entre el método del caso y el aprendizaje basado en problemas
 - 2.1.2 Simulación de juicios y uso de las Salas de audiencias
 - 2.2. El diseño y organización
 - 2.2.1 A El enunciado como punto de partida: entre realidad y ficción
 - 2.2.2 La organización: cronogramas y contenido
 - 2.3. Auditoría de la experiencia: resultados:
 - 2.3.1 Mejora el nivel técnico-jurídico en la exposición oral y escrita
 - 2.3.2 Fomenta e incrementa el interés y la atención en todos los trámites procesales
 - 2.3.3. El aprendizaje de las técnicas y cuestiones de naturaleza procesal se hace “significativo”.
 - 2.3.4. Facilita la comprensión y refuerza el aprendizaje de los conocimientos teóricos
 - 2.4. A modo de reflexión: perspectivas y desafíos de la experiencia
3. Bibliografía

Natalia Pérez Rivas	
La integración de las redes sociales en la enseñanza del Derecho Penal . . .	129
1. Introducción	
2. Facebook como herramienta para la docencia universitaria	
3. Metodología de implementación	
4. Evaluación de los resultados	
5. Conclusiones	
6. Bibliografía	
 Amparo Rodríguez Damián / Margarita Pino Juste / Arturo Casar Sarasola / Manuel Pérez Cota	
Análisis y prospectiva de una plataforma E-Learning en Ciencias Jurídicas	137
1. Introducción	
2. Objetivo	
3. Método	
4. Resultados	
5. Prospectiva	
6. Bibliografía	
 Mónica Siota Álvarez	
La evaluación de competencias en las materias “prácticas externas” del Máster Universitario en abogacía: problemas y retos	151
1. Introducción	
2. Las competencias en las materias “prácticas externas” del Máster Universitario en Abogacía	
3. El complejo proceso de evaluación	
4. La evaluación de competencias en las materias “prácticas externas” a partir de un supuesto concreto. Dificultades y retos	
5. Bibliografía	
 Helena Soleto Muñoz	
La enseñanza del Derecho Procesal a través del método del caso	165
1. Del sistema de enseñanza tradicional del Derecho procesal al sistema moderno	
1.1. Antecedentes	
1.2. El cambio de las necesidades sociales	
1.3. El cambio de modelo de alumno	
1.4. El cambio de modelo educativo	
1.5. El cambio de modelo de docencia	

2. El método del caso: fundamentos doctrinales
3. Metodología del caso
 - 3.1. Diseño del caso
 - 3.2. Instrucciones al alumno
 - 3.3. Fase de desarrollo
 - 3.4. Resultados y *feedback*
4. Experiencia práctica
5. Conclusiones
6. Bibliografía

Lurdes Varregoso Mesquita

A aprendizagem activa do Direito Processual – reflexão sobre velhos hábitos e novas práticas

179

1. Reflectir o ensino... (é preciso)
2. O passado inultrapassado e (em consciência) inultrapassável
3. Processo de Bolonha e novos paradigmas na metodologia de ensino – um contributo indirecto
4. Um olhar sobre os termos da aprendizagem de qualidade em Direito
 - 4.1. Na vertente das capacidades intelectuais
 - 4.2. Na vertente das capacidades pessoais
5. Processo de ensino e aprendizagem – linhas gerais em diferente perspectiva
6. Aprendizagem activa do Direito Processual – inovar e reinventar metodologias de ensino participativo
 - 6.1. Algumas metodologias de ensino participativo
 - 6.2. Particularidades dos diferentes ciclos de estudo
 - 6.3. Algumas dificuldades na implementação de novas práticas
7. Considerações finais
8. Bibliografia
9. Webgrafia

Lurdes Varregoso Mesquita / Diana Leiras

Ação executiva e metodologia aplicada - demonstração de caso

191

1. A avaliação como fase do processo de ensino-aprendizagem: considerações gerais
2. Evolução dos regimes de avaliação adotados, em especial pós-Processo de Bolonha
3. Evolução dos regimes de avaliação adotados na Escola Superior de Gestão do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, em especial no âmbito da unidade curricular de Processo Executivo

4. Metodologia aplicada – demonstração do caso
 - 4.1. A elaboração do enunciado e a definição das instruções e regras de preenchimento numa estratégia de formulação de questões de resposta assertiva
 - 4.2. Distribuição da cotação
 - 4.3. Dificuldades de aplicação do modelo
 - 4.4. Resultados do projeto
5. Conclusão

GÉNERO Y DERECHO

Almudena Bergareche Gros	
Derecho Constitucional y género	205
1. Presentación	
2. Objetivos	
3. Metodología y contenido	
 María Castro Corredoira	
Aproximación al fenómeno de la Violencia de género a través de las novelas como recurso didáctico	217
1. Introducción	
2. Aspectos de la violencia de género analizados a través de las novelas	
2.1. Sujetos	
2.2. Posición relacional	
2.3. Clases de violencia	
2.4. Ciclo de la violencia	
3. Conclusión	
4. Bibliografía y otros materiales empleados	
 Natalia Pérez Rivas / Fernando Vázquez-Portomeñe Seijas	
La formación en género en Derecho Penal: el uso del cine	229
1. Introducción	
2. La inclusión de la perspectiva de género en la educación superior	
2.1. Fundamentos legales de la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior.	
2.2. ¿Por qué es necesaria la formación en perspectiva de género en el campo criminológico?	
3. El cine como recurso didáctico en la asignatura “Derecho Penal III”.	
3.1. Innovación docente: el caso del cine	

- 3.2. El estudio del fenómeno de la violencia de género a través de la película “Te doy mis ojos”
- 3.3. Valoración de la experiencia por el alumnado
- 4. Conclusiones
- 5. Bibliografía

Pablo Riquelme Vázquez

Cuestiones controvertidas de la docencia en el ámbito del Derecho Constitucional: la perspectiva de género y el principio de transversalidad

241

- 1. El concepto de *gender mainstreaming*
 - 1.1. Origen
 - 1.2. Aproximación a la definición de *gender mainstreaming*
- 2. La incorporación a la docencia del principio de transversalidad
- 3. Técnicas y herramientas educativas
- 4. Bibliografía y fuentes documentales

CINE Y DERECHO

Cristina Alonso Salgado

Storytelling y cine extranjero en la explicación del sistema de justicia penal español

257

- 1. Introducción
- 2. El storytelling como activo docente
- 3. Un recurso en desarrollo en el aula
- 4. Conclusiones
- 5. Bibliografía

Maria Clara Calheiros

Direito e Cinema. Breve reflexão a partir da experiência da docência ao 1.º ano do curso de Direito

265

- 1. A experiência da docência da disciplina de Introdução ao Estudo do Direito
- 2. O recurso ao cinema como estratégia pedagógica
- 3. Um caso particular: lições a retirar do visionamento do filme “O Leitor”
- 4. Notas em jeito de conclusão: vantagens e desvantagens do recurso ao cinema
- 5. Bibliografia utilizada

Fernando Vázquez-Portomeñe Seijas / María Castro Corredoira	
El cine como opción pedagógica en la enseñanza del Derecho Penal . . .	275
1. Introducción	
2. Aspectos de los incendios forestales analizados a través del cine	
2.1. Origen	
2.2. Móvil	
2.3. Efectos	
3. Propuestas	
4. Bibliografía	
 FORMACIÓN DEL JURISTA	
Amaya Arnaiz Serrano	
El jurista del siglo XXI y la Universidad del siglo pasado. ¿Realidades irreconciliables?	289
1. Sobre la enseñanza del derecho	
2. Sobre el desvalor cultural del derecho	
3. Sobre la errónea consideración de la inutilidad del pensamiento teórico	
4. Sobre el aparente divorcio entre la academia y el foro	
5. Algunas consideraciones finales	
6. Bibliografía	
Emiliano Carretero Morales	
La formación del abogado del siglo XXI	309
1. Introducción	
2. ¿Es adecuada la formación de los futuros abogados?	
3. Las nuevas competencias y habilidades del abogado del siglo XXI	
3.1. Conocimientos en métodos alternativos de gestión y solución de conflictos	
3.2. Herramientas y cualidades personales	
4. Conclusiones	
5. Bibliografía	
Anna Fiodorova	
El cambio del perfil del alumno y su influencia a la enseñanza superior . .	323
1. Introducción	
2. Cambio del perfil del alumno	
3. Adaptación de la titulación del Máster a las posibilidades-necesidades del alumnado	

3.1. La primera edición de la modalidad semipresencial del Máster universitario en Justicia Criminal	
3.2. Lecciones aprendidas y problemas	
4. Conclusiones	
5. Bibliografía	
Mercedes Llorente Sánchez-Arjona	
La enseñanza del Derecho en el marco Bolonia: reflexiones en base a las distintas tradiciones jurídicas	337
1. Consideraciones preliminares	
2. La enseñanza del derecho en las tradiciones jurídicas occidentales	
2.1. Principales rasgos delimitadores del modelo anglosajón y del modelo continental	
2.2. La enseñanza del derecho en la tradición anglosajona	
2.3. La enseñanza del derecho en la tradición continental	
3. El aprendizaje del derecho basado en competencias	
4. La nueva enseñanza del Derecho Procesal	
5. Bibliografía	
Autores	357
Índice general	361